



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

EL TÓPICO PERSEVERANTE EN EL DISCURSO DE NIÑOS DIAGNOSTICADOS CON SÍNDROME DE ASPERGER

Tesis para optar el título de Licenciada en Lingüística y Literatura con mención en
Lingüística que presenta la

Bachiller:

PAOLA LUCÍA YEROVI VERANO

ASESORA:

VIRGINIA ZAVALA CISNEROS

LIMA, OCTUBRE DE 2013

Resumen

A través de la metodología del Análisis de la Conversación, este documento ofrece un acercamiento minucioso de cómo dos niños diagnosticados con Síndrome de Asperger (SA), uno de los Trastornos del Espectro Autista, manejan un tema o tópico durante una conversación con la investigadora. El fenómeno que se analiza en esta investigación ha sido denominado “tópico perseverante” por Pizant y Rydell (1996) e implica que el discurso de ambos niños presente recurrencia de un mismo tópico cuando se trata de uno que les interesa mucho. De lo contrario, cuando este no es de su interés, no suelen cooperar en el desarrollo del mismo, y sus respuestas son, en su mayoría, no preferidas. Así, si están conversando sobre el tema que les gusta, no suelen colaborar para la transición gradual hacia otro, sino que perseveran en él. Se han hallado los siguientes fenómenos en la interacciones verbales registradas: respuestas no preferidas ante generador inicial de tópico, respuestas no-preferidas ante ofrecimiento de tópico a través de preguntas sí/no interrogativas (PSNI), respuestas maximizadas ante ofrecimiento de tópico a través de preguntas sí/no declarativas (PSND): casos de tópico favorito, retorno abrupto a tópico favorito, y unidades incoherentes que retornan abruptamente al tópico favorito. La manera en que los niños diagnosticados con SA interactúan en una conversación (específicamente, manejan el tópico) es reflejo de las particularidades sociales que presentan los autistas.

Agradecimientos

A la Dirección de Gestión de la Investigación y al Vicerrectorado de Investigación de la PUCP que, a través del Programa de Apoyo a la Licenciatura (PADET 2012), confiaron en el plan de tesis que me atreví a presentar.

A Virginia Zavala que, como asesora de esta tesis, se involucró en esta investigación junto a mí. Sus siempre precisos comentarios y puntuales críticas me ayudaron inigualablemente a completar este proyecto. Sin su apoyo e interés constantes, esto hubiera quedado solo en planes.

También debo agradecer a Mari Fernández y a Marcos Herrera, ambos miembros del Jurado, que se tomaron el tiempo de reunirse conmigo cuando todavía no tenía claro por dónde enrumbar mi curiosidad. Más adelante, las observaciones de Marcos fueron fundamentales para seguir con esta investigación. Su vasta experiencia y conocimientos de Psicología y Lingüística me ayudaron a completar vacíos que sola no hubiera podido solucionar. Asimismo, las sugerencias de Mari me han permitido ampliar las herramientas metodológicas que podría utilizar para futuras investigaciones de temáticas como las que se abordan en esta tesis.

Al maestro Carlos Garatea por no dejar de ver mi potencial y brindarme la confianza suficiente como para creérmela. Sus palabras, desde siempre, han sido incentivo para continuar mi formación como lingüista y, por ello, estaré siempre agradecida.

A Ernesto Reaño, gran investigador y especialista en autismo y Síndrome de Asperger, que, sin conocerme, me recibió con mucha apertura y disposición. No solo me apoyó con bibliografía actualizada y con los conocimientos que la enorme experiencia en este rubro le ha brindado, sino que su pasión y compromiso con la comunidad autista fueron, para mí, una inspiración. Gracias a él, he encontrado, finalmente, lo que quiero hacer.

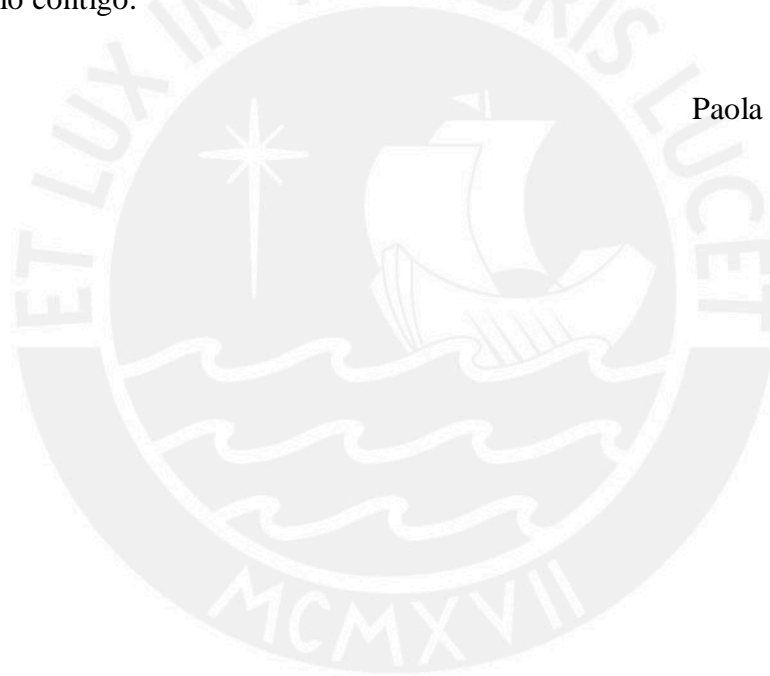
A las mamás de los niños que participaron de esta investigación, por “prestarle” por unos momentos a sus hijos sin ningún reparo. De madre a madre, me confiaron no solo a sus hijos, sino también las experiencias y emociones que implica ser mamá y guía de un niño autista. A través de estas insuficientes líneas, les agradezco, por supuesto, a los

niños con los que tuve la oportunidad de conversar, que dejaron sus actividades cotidianas para sentarse conmigo a mostrarme un poco de sí mismos, de su pureza y sensibilidad. No puedo expresar en palabras el cambio que ha provocado en mí conocer a estos pequeños héroes, los cuales luchan día a día por vivir en un mundo que no los entiende del todo.

A mis amigos de carpeta, Paloma, Eunice, María Gracia, Luis Manuel, Andrés y Krapp, de los que no dejo de aprender. A mi familia y amigos, en general, por la paciencia que me tuvieron durante la elaboración de este trabajo.

Y, finalmente, a la más importante, a mi Aitanita, que es el motor de todos mis días. Esta tesis nació contigo.

Paola Yerovi Verano
2013



ÍNDICE

Resumen

Agradecimientos

0. Introducción

1. Antecedentes

2. Contextualización

2.1. Diagnóstico del Síndrome de Asperger

2.2. Caracterización y comportamientos específicos del autismo y Síndrome de Asperger

3. Marco teórico

3.1. El Análisis de la Conversación (AC)

3.1.1. Estructuras básicas de la conversación según el modelo del AC

3.2. El tópico

3.2.1. El tópico perseverante

4. Metodología

4.1. Datos

4.2. Sujetos

4.3. Procedimiento

4.4. Análisis

5. Análisis

5.1. Respuestas no-preferidas ante generador inicial de tópico

5.2. Respuestas no-preferidas ante ofrecimiento de tópico a través de preguntas sí/no interrogativas (PSNI)

5.3. Respuestas maximizadas ante ofrecimiento de tópico a través de preguntas sí/no declarativas (PSND): casos de tópico favorito

5.4. Retorno abrupto a tópico favorito

5.4.1. Unidades incoherentes que retornan abruptamente al tópico favorito

Conclusiones

Bibliografía

Anexo 1: Convenciones de transcripción

Anexo 2: Transcripción de interacción verbal con Antonio

Anexo 3: Transcripción de interacción verbal con Álvaro

Anexo 4: Consentimiento informado

0. INTRODUCCIÓN

El Síndrome de Asperger (SA) es considerado como uno de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) (Wing 1981), continuo que comprende a individuos con deficiencias en el desarrollo social y en el desarrollo comunicativo, además de inusuales intereses específicos y comportamientos repetitivos. Por otro lado, las clasificaciones del DSM-IV¹ de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA 1995) y del ICD-10² de la Organización Mundial de la Salud (OMS 1992) también registraron la descripción de Wing como característica de los trastornos autistas comprendidos en el conjunto de los Trastornos Generalizados del Desarrollo. El SA se diferencia del resto de trastornos autistas (como los autismos de Alto o Bajo Funcionamiento, el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado, etc.), porque no presenta adquisición tardía del lenguaje ni dificultades mayores de aprendizaje. Por lo tanto, para realizar el diagnóstico de SA, es necesario que el niño haya superado las distintas etapas de adquisición del lenguaje a la edad adecuada, y que su coeficiente intelectual sea promedio o mayor; este es definido, por ello, a partir de los 5 o 6 años de edad (Baron-Cohen 2008).

Las investigaciones sobre el lenguaje y la comunicación en el autismo se han enfocado, sobre todo, en el aspecto pragmático de la actividad lingüística de los sujetos autistas, es decir, en cómo ellos se desenvuelven verbalmente en distintos contextos o situaciones sociales (McHale *et al.* 1980, Landry y Loveland 1989, Stone y Caro-Martínez 1990, Lord 1995); por ello, observar y describir interacciones verbales de individuos diagnosticados con TEA se torna interesante para comprender cómo configuran su intersubjetividad. Por su parte, estudios más rigurosos han analizado el comportamiento conversacional de estos individuos, generalmente, en los diagnosticados con un Autismo de Alto Funcionamiento (AAF) o con Síndrome de Asperger, pues ellos poseen una mayor capacidad de discurso y esto facilita la recolección de datos en las investigaciones.

Paul *et al.* (2008), sin embargo, destacan que la mayoría de estudios están limitados por la falta de instrumentos para medir el comportamiento natural de la conversación en personas con TEA, dado que la mayoría de investigaciones se han

¹ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

² *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*

llevado a cabo bajo criterios clínicos o psiquiátricos, y estos están enfocados en tratar a personas con trastornos específicos del lenguaje. Es así como el Análisis de la Conversación (AC), rama del Análisis del Discurso que describe rigurosamente las estructuras de interacción verbal, se presenta como una alternativa de apoyo adecuada para estudiar las habilidades conversacionales en los TEA y, sobre todo, en los sujetos con Síndrome de Asperger.

El tópico o tema, que es lo que le compete a esta investigación, ha sido estudiado en términos del AC a cargo de Stribling (2009). El estudio se basó en grabaciones de una conversación entre un niño con AAF y un robot para describir lo acuñado por Pizant y Rydell (1996) como “tópico perseverante”, el cual se define como un trastorno del lenguaje en nivel pragmático que se caracteriza por tener problemas para cambiar de tópico o adaptarse a uno nuevo. Por eso, el estudio mencionado orienta las conversaciones, sobre todo, alrededor de los temas preferidos del individuo. El robot, sin embargo, constituye una limitación, ya que no tiene un gran repertorio de frases y el niño puede estar condicionado a la impresión que le causa verlo e interactuar con él.

A diferencia de Stribling (2009), la presente investigación, busca describir cómo funciona el manejo y recurrencia del tópico o tema en dos niños diagnosticados con Síndrome de Asperger. En tanto una de las tres características básicas del autismo es la de presentar “inusuales intereses específicos y comportamientos repetitivos”, se predice que el resultado sea el mismo que en el caso del niño con AAF, es decir, que también se encuentre “tópico perseverante”. Para fines metodológicos, no se trabajará con un robot ni se buscará la interacción del niño con elementos artificiales; más bien, se analizarán interacciones verbales del niño con la investigadora en un ambiente familiar para él. La pregunta móvil de esta investigación, así, se puede dividir en dos: ¿El “tópico perseverante”, así como en niños con Autismo de Alto Funcionamiento, se manifiesta también en estos niños con SA? Si es así, ¿cómo organiza y maneja el niño con SA la recurrencia de un tópico en una conversación?

La respuesta podrá apoyar o no la discutida similitud que hay entre el Autismo de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger y, además, podrá contribuir al rubro del Análisis de la Conversación en individuos de desarrollo atípico, específicamente, de los Trastornos del Espectro Autista. De esta forma, se espera superar las limitaciones del estudio de Stribling (2009) y colaborar con estudios mayores en la comunidad científica, además de con los clínicos, y los pacientes de SA y sus familiares.

Se ha podido constatar que el AC es una herramienta que ya viene estudiando cómo los sujetos con desarrollo atípico que presentan trastornos comunicativos, ya sea por causas neurológicas, psicológicas o fisiológicas, manejan una conversación. El AC permite una descripción detallada de la interacción verbal con sus doctores, familiares y amigos, y, en consecuencia, puede contribuir a mostrar cómo las dificultades conversacionales influyen en su vida cotidiana. Además, el análisis sistemático de la conversación puede servir como material para diseñar intervenciones terapéuticas que se interesan en los efectos de las habilidades discursivas del paciente (Hutchby y Wooffitt 2008).

A diferencia de las pruebas de corte clínico y estructurado que se les aplica a estas personas, el AC tiene la ventaja de que también puede tratar conversaciones naturales, es decir, dentro de un contexto cotidiano y particular. Esto favorece al paciente, porque se puede observar su espontánea forma de interactuar con los otros y, así, desarrollar un entendimiento válido de cómo los trastornos de la comunicación se manifiestan en su vida diaria. Por otro lado, el AC no busca deslegitimar el manejo de la estructura de la interacción verbal de personas con trastornos; más bien, valora y rescata los procesos particulares que ellos utilizan para intentar lograr una comunicación significativa (Hutchby y Wooffitt 2008).

Finalmente, vale aclarar que, como las conversaciones analizadas son las que la investigadora mantiene con dos sujetos por separado, esta tesis tiene el mismo valor que un estudio de caso, ya que no pretende arrojar resultados representativos. En este sentido, no se busca encontrar, por ejemplo, las causas del “tópico perseverante” en los niños con SA, sino, más bien, identificar cómo estos niños en particular organizan su interacción verbal, turno a turno, para perseverar en un mismo tema. Bajo esta premisa, es válido afirmar que los estudios de este tipo no buscan identificar el porqué, pero sí el cómo de un fenómeno concreto (Dyson y Genishi 2005:10). El trabajar con niños autistas es una tarea muy delicada y analizar su discurso, aún más; por eso, el análisis de caso es efectivo para acceder a los detalles y matices del objeto de estudio en su espacio natural, y no en un entorno, por ejemplo, experimental, como el de otro tipo de estudios (Hancock y Algozzine 2006:18).

1. ANTECEDENTES

Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) han sido fuente de diversas investigaciones vinculadas al campo de la comunicación y de la lingüística (Tager-Flusberg *et al.* 2005 *para una revisión*). Los hitos lingüísticos y comunicativos tienen un papel fundamental, no solo para delimitar su óptimo diagnóstico según su carencia o adquisición tardía, sino también para entender a cabalidad su condición y desarrollo. Los sujetos con Síndrome de Asperger (SA), al contrario de los que padecen otro trastorno autista, no presentan una adquisición tardía del lenguaje. Sin embargo, los diagnosticados sí carecen de ciertas habilidades para el adecuado uso del discurso y de la conversación (Adams *et al.* 2002, Paul *et al.* 2009, Martín-Borreguero 2005 *para una revisión en español*).

La conversación es un fenómeno que ha suscitado curiosidad entre los estudiosos del espectro autista, pero no siempre ha sido tratada bajo la metodología del Análisis de la Conversación (AC), herramienta con la que se van a codificar los datos recogidos en la presente investigación, sino que se han utilizado otros procedimientos como las observaciones clínicas y psiquiátricas (de Villiers *et al.* 2006). En la mayoría de estudios, se ha analizado la actuación de los que tienen Autismo de Alto Funcionamiento (AAF) y SA, ya que estos grupos tienen una mayor tendencia a relacionarse con los demás y, por tanto, a conversar más. En este sentido, cabe resaltar que Shriberg *et al.* (2001) estudió las características prosódicas y el discurso de ambos grupos, con lo que se demostró que los diagnosticados con SA tienden a emitir más enunciados en una conversación que los sujetos con AAF. Es por eso que, con fines de obtener más material de análisis, se ha escogido trabajar con pacientes con SA. A la cuestión de la mayor locuacidad en SA se sumaron las observaciones que señalaron que, cuando se tratan temas de tipo emocional, los niños con SA tienden a hablar incluso más de lo que harían si este fuera de otra índole (Adams *et al.* 2002). Chuba *et al.* (2003), no obstante, a través de conversaciones semiestructuradas con 30 adolescentes de ambos grupos, concluyeron que las diferencias de los rasgos conversacionales entre el grupo de los AAF y SA no eran consistentes. Sin embargo, sí pudieron observar diferencias cuantitativas, cuando se les comparó conjuntamente con jóvenes de desarrollo típico, en cuanto a sus habilidades para entonar adecuadamente, compartir temas e inferir el estado del interlocutor.

Otros, como Adams *et al.* (2002), y Hale y Tager-Flusberg (2005), profundizaron más en el aspecto del tema o tópico de conversaciones —todas semiestructuradas—, de lo que se concluyó que los sujetos con TEA presentan más dificultades que los de trastorno típico cuando tienen que adaptarse a un nuevo tema introducido por el interlocutor, así como para responder asertivamente a sus comentarios y concluir la conversación adecuadamente. En general, los autistas presentan problemas para establecer y mantener una adecuada empatía con el interlocutor en una conversación, y no se comprometen en la mutua cooperación del diálogo (Tager-Flusberg *et al.* 2007).

Si bien los estudios mencionados anteriormente tratan los mismos fenómenos que los analistas de la conversación, el AC ha sido la herramienta escogida por diversos investigadores para codificar la conversación y obtener una descripción más fina de las muestras recogidas. Al tratarse de un análisis más riguroso, se ha trabajado con poblaciones más pequeñas, entre una y seis personas como máximo. En este sentido, vale mencionar los resultados, ya que conforman antecedentes de la presente investigación.

La escasa cooperación conversacional que muestran los sujetos en los estudios referidos se corrobora en un artículo de Musket *et al.* (2010) a través de la observación de sesiones de juego de títeres con un adulto. Los niños autistas presentan lo que los investigadores definen como “inflexibilidad”, es decir, el intento del niño por mantener el control de las secuencias de interacción (2) y evitar cedérselo al interlocutor. En este caso, se demuestra, a través del juego de roles, que el niño con TEA no se puede adecuar a la interacción debidamente. Esto confirma lo que la Teoría de la Mente (Baron-Cohen 2008) percibe como la incapacidad para comprender el estado mental del otro, en cuanto a sus creencias, sentimientos y saberes del mundo, y ofrece una razón más para predecir que el acto conversacional puede tener irregularidades cuando se trata de sujetos con cualquier tipo de autismo.

A pesar de que varios estudios han demostrado que el niño autista es poco cooperativo en la interacción conversacional, existen otros que concluyen, en ciertos aspectos, lo contrario. Por ejemplo, Joanne Volden (2008), en conversaciones que tiene con niños con AAF, analiza la enmienda que, por definición, es un mecanismo que intenta solucionar el problema que se haya dado en la interacción para que el otro pueda

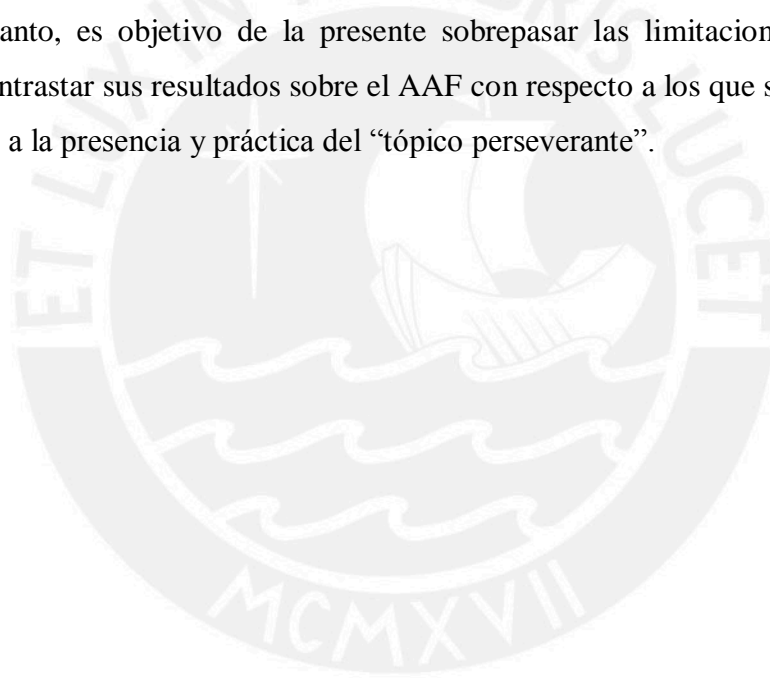
decodificar el mensaje eficientemente (172). Para su sorpresa, ante reiteradas RQCL (Requests for Clarifications), los niños con TEA manejaban las estrategias de enmienda, como la repetición, revisión, meta-respuestas, gestos, etc., de manera similar a la de niños con desarrollo típico, aunque los resultados arrojan la existencia de una mayor cantidad de respuestas inapropiadas en los niños autistas, es decir, emisiones fuera del tópico. Por lo tanto, se puede concluir que los niños con TEA no tienen mayores dificultades en enmendar las secuencias conversacionales cuando se les pide que lo hagan; no obstante, evidencian una preferencia por controlar la interacción y, por ejemplo, pueden cambiar abruptamente el tópico.

Por su parte, como se explicó anteriormente, Stribling *et al.* (2009) acondicionaron a un robot para que interactúe con un niño con AAF en un intento de demostrar lo acuñado por Prizant y Ridell (1993) como “tópico perseverante”. Este es un trastorno del lenguaje en el nivel pragmático que caracteriza a personas con problemas para cambiar de tópico o adaptarse a uno nuevo. En efecto, los sujetos prefieren regresar a un tema específico y perseverar en él. Por ello, con el objetivo de describir el fenómeno del tópico recurrente, se analiza una conversación entre un niño de edad escolar con AAF y la plataforma-robot *Lavo-1*; también interviene, aunque poco y pasivamente, un tercer sujeto que es el técnico en computación. Además, están presentes, en la grabación, miembros del *staff* del colegio al que asiste el niño con la finalidad de que él se sienta más cómodo de conversar con el robot. La presencia de este artefacto condiciona, en parte, la elección del tema, ya que el robot constituye algo tan novedoso e inusual para el niño que el tópico va a girar, con muchas posibilidades, alrededor de alguna función o característica suya. Además, una limitación referida por el propio investigador es el reducido repertorio del robot, lo que facilita que el niño tome el control de la interacción y, por lo tanto, del tópico del que se está hablando (en este caso, la capacidad del robot para conducir).

El estudio experimental de Stribling se logra como parte del “Proyecto Aurora” (Dautenhahn and Werry 2000) que busca evaluar las posibilidades terapéuticas en la generación de encuentros entre robots “socialmente-inteligentes” y niños diagnosticados con algún trastorno autista. Su objetivo es ofrecer otro método distinto de las interacciones institucionales, como lo son las intervenciones del tipo paciente-terapeuta. Estas generan conversaciones semicontroladas, en las que el profesional organiza la

interacción buscando que el niño genere cierto tipo de respuestas ya esperadas; es decir, se da una contribución asimétrica en este tipo de interacción (Stribling *et al.* 2009: 157).

El AC, frente a ello, valora el análisis de las conversaciones espontáneas, ya que, en ellas, se puede observar la intersubjetividad que los participantes crean de forma natural. Por lo tanto, para la presente investigación, se realizó la interacción en un contexto más natural que el de los experimentos llevados a cabo por Stribling para describir el manejo del tópico y los mecanismos que utilizan los niños con SA para perseverar en él. Sin embargo, sí se utilizó la misma herramienta de análisis, el AC, y las estructuras referidas por ella, como las prácticas de tópico, la transición de tópico, etc. Asimismo, la interacción no se dio con un robot ni con un terapeuta, sino conmigo en un contexto familiar; y la población está compuesta por niños diagnosticados con SA. Por lo tanto, es objetivo de la presente sobrepasar las limitaciones del estudio anterior, y contrastar sus resultados sobre el AAF con respecto a los que se arrojarán del SA en cuanto a la presencia y práctica del “tópico perseverante”.



2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. Diagnóstico del Síndrome de Asperger

El Síndrome de Asperger fue reconocido recién 50 años después de su primera descripción, la cual fue registrada por el alemán Hans Asperger en el año 1944. La Asociación Americana de Psiquiatría (APA) incluyó, en el año 1994, al Síndrome de Asperger como diagnóstico en la cuarta edición del Manual de Trastornos Mentales (DSM-IV). Antes de esta incorporación, el Síndrome de Asperger (SA) no era tomado en cuenta, ya que no se reconocía una categoría distinta del autismo *clásico*. Gracias a los estudios de prevalencia de la Dra. Lorna Wing (1981), el SA y otros autismos de alto funcionamiento fueron considerados e inscritos en un *continuum* de Trastornos del Espectro Autista (TEA)³. Ello implica un giro muy importante en materia de diagnóstico del autismo, ya que este deja de ser considerado como una condición categorial y estricta, y pasa a abarcar múltiples modalidades. Una de ellas se encuentra al extremo del espectro: el Síndrome de Asperger. Con ello, muchas personas que no habían sido diagnosticadas, por no pertenecer a un nivel de autismo “clásico”, pudieron ser reconocidas también como autistas y recibir terapias para mejorar su calidad de vida. Es así como hace más de 30 años, 4 de cada 10,000 personas eran diagnosticadas como autistas; sin embargo, debido a la concepción de este trastorno como un espectro continuo, en la actualidad, la prevalencia es de 1 de cada 100 individuos (Baron-Cohen 2008: 15).

A pesar de su inclusión en el sistema oficial de clasificación de trastornos mentales de la APA, sigue en duda hasta qué punto el SA converge con el AAF (autismo con CI promedio) o se diferencia de él (Gunter *et al.* 2002). Se han llevado a cabo estudios que corroboran las diferencias, como los que han demostrado que individuos con SA poseen un mayor coeficiente verbal⁴ que los de AAF (Klin *et al.* 1995). Shriberg *et al.* (2001) también destacó que los jóvenes adultos con SA son mucho más locuaces que aquellos con AAF, sobre todo, cuando se trata de temas emocionales (Adams *et al.* 2002). Sin embargo, también es común clasificar al Síndrome de Asperger como un AAF.

³ Baron-Cohen prefiere la expresión Condiciones del Espectro Autista (CEA), pero, en esta investigación, se utilizará TEA, porque así se le llama normalmente en la comunidad científica.

⁴ Traducción propia de *Verbal Quotient*

Por un lado, se ha criticado la simplicidad, imprecisión y reducida validez de las medidas utilizadas por el DSM-IV para valorar el desarrollo lingüístico del niño y determinar la ausencia de retraso clínicamente significativo (Borreguero 2005). Por otra parte, si bien las investigaciones evidenciaron algunas diferencias entre ambos diagnósticos, solo fueron vistos los casos prototípicos de ambas condiciones. Frente a eso, es importante recalcar que se han encontrado diferencias incluso entre los mismos sujetos con SA (Gunter *et al.* 2002), es decir, que también hay grados de SA, siendo unos más leves que otros.

Lawrence Osborne (2002) afirma que, a medida de que el diagnóstico de Síndrome de Asperger se ha hecho más conocido, este ha caído en el riesgo de ser popular o estar *de moda*. El SA, según él, “es un diagnóstico usado por aficionados inadvertidos que tienen pacientes solo con dificultades de interacción social o problemas para relacionarse con otras personas”. No obstante, según Baron-Cohen (2008), uno de los especialistas del Síndrome de Asperger más productivos, afirma que esta no es solo una condición leve, sino que constituye un trastorno que afecta seriamente la habilidad de socializar, lo que tiene implicaciones graves en la capacidad para comunicarse. Es por eso que se deben realizar más estudios sobre las dificultades comunicativas, como este, para perfilar mejor la competencia lingüística del SA.

Vale mencionar que, en mayo del presente año, se publicó la quinta edición del DSM, el cual prescinde del SA como diagnóstico diferenciado del resto de trastornos autistas. Esto ha causado gran polémica, no solo entre los estudiosos de esta condición, sino también entre los pacientes y sus familiares. Los últimos, sobre todo, manifiestan su preocupación ante la pérdida de la *etiqueta* de SA, la cual es más funcional que la de “desorden autista” o simplemente “autista”, ya que, además de que pierden parte de una identidad que han construido desde el momento en que se les diagnosticó como *aspies*⁵, temen perder los servicios sociales que recibían por haber sido diagnosticados como tales (Gillberg 2011: 770).

Esta investigación, no obstante la incierta situación, se apoya de la concepción de espectro autista de Lorna Wing (1981), en el que el SA es una categoría diferenciada del resto de autismos, aunque parte del *continuum* de Trastornos del Espectro Autista. Vale resaltar que aquello no es tema principal del presente texto, pues eso está

⁵ Así es como se llaman los diagnosticados con SA en contextos coloquiales.

circunscrito estrictamente a temas de prevalencia y diagnósticos clínicos, que definen psiquiatras u otros especialistas generalmente ajenos a la investigación sobre la actividad lingüística de estos sujetos. No obstante, como este documento pretende ser una fuente de referencia para los interesados en conocer sobre el Síndrome de Asperger, no se podía dejar de mencionar el actual panorama.

2.2. Caracterización y comportamientos específicos del autismo y SA

Según Baron-Cohen (2008), el autismo clásico, también referido como “Autismo de Kanner”⁶, comparte con el SA tres características básicas: 1) dificultades sociales, 2) dificultades comunicativas, y 3) intereses limitados y acciones repetitivas. Sin embargo, difieren en dos sentidos: 1) en el SA, el CI⁷ del sujeto es por lo menos igual al promedio y no comprende adquisición tardía del lenguaje; 2) en el autismo clásico, el CI puede encontrarse en cualquier punto de la escala y sí comprende una adquisición tardía del lenguaje. A continuación, se nombrarán los principales rasgos que caracterizan al autismo y, sobre todo, al SA.

En cuanto a dificultades para interactuar socialmente, una de las características más evidentes del autista es su falta de interés en otras personas; ellos son individuos que prefieren, sobre todo, estar solos. Sin embargo, los que tienen SA demuestran una intención por relacionarse con el resto, pero no saben cómo lograr un acercamiento efectivo, lo que puede generarles frustración y su consecuente aislamiento. Cuando se encuentran envueltos en un contexto social, suelen tener actitudes extrañas que pueden parecer indiferencia o invasión hacia el otro. Por ejemplo, realizan un contacto visual atípico, ya que rara vez miran a los ojos, lo cual aparenta desinterés o, de lo contrario, miran prolongadamente a la persona, lo que invade el espacio personal de con el que interactúan. Por otro lado, presentan problemas para anticipar lo que su interlocutor va a sentir o pueda pensar, y se les complica entender cómo reaccionar frente al comportamiento del otro. En otros términos, no cuentan con una Teoría de la Mente desarrollada:

“Con una Teoría de la mente, nos referimos a ser capaz de inferir todos los estados mentales (creencias, deseos, intenciones, imaginación, emociones, etc.) que generan o provocan una acción. En suma, desarrollar una teoría de la mente es ser capaz de reflejar contenidos de

⁶ Leo Kanner (1943) fue el que acuñó el término autismo con el objetivo de denominar a un grupo de 11 niños que caracterizó como personas con poco interés en el resto y con una “soledad autística”. Tomó prestado el término del psiquiatra suizo Eugen Bleuler, que lo usó para describir a los esquizofrénicos.

⁷ Coeficiente intelectual

las demás mentes y de la propia. La dificultad en comprender otras mentes es una característica cognitiva central de los TEA” (Baron-Cohen 2010:3)⁸

Por ello, les cuesta mucho aceptar que hay otras perspectivas y que no solo hay una única y correcta. También vale destacar que los niños con SA prefieren la compañía de adultos más que la de sus semejantes, y les gusta controlar las situaciones y dar órdenes.

En lo que se refiere al aspecto comunicativo, se pueden observar comportamientos específicos en los autistas, como la ecolalia, que es la repetición inmediata de las palabras que han sido escuchadas (de Clercq 2005), así como el uso de neologismos (palabras idiosincráticas para los objetos en vez de términos convencionales). El sujeto con SA, sobre todo, se caracteriza por presentar una comprensión literal del significado, lo que dificulta a los diagnosticados a entender o hacer inferencias, y a comprender las metáforas o conceptos abstractos. Como se ha dicho, ellos, a diferencia de los que pertenecen al resto de trastornos autísticos, no presentan adquisición tardía del lenguaje y, más bien, tienen un desarrollo precoz del vocabulario, así como un CI promedio o mayor.

Si bien, en muchos casos, las dificultades comunicativas van diluyéndose a medida de que los niños con TEA crecen y obtienen resultados de las terapias a las que acuden, las anormalidades pragmáticas son las que suelen persistir (Tager-Flusberg y Anderson 1991). Por ejemplo, es común que una persona con SA hable mucho más de lo necesario o que responda con enunciados incoherentes; asimismo, no es capaz de interpretar implicaturas conversacionales y presentan una prosodia inusual, también conocida como *estilo pedante* (de Clercq 2005). Finalmente, para lo que respecta a la presente investigación, es característico del sujeto con SA que pueda almacenar en la memoria mucha información sobre un mismo tópico y que se le dificulte cambiar de tema durante una conversación. Esto se relaciona también con uno de los puntos del tercer aspecto característico del autismo, el cual comprende una conducta repetitiva e intereses limitados.

⁸ Traducción propia de “By theory of mind we mean being able to infer the full range of mental states (beliefs, desires, intentions, imagination, emotions, etc.) that cause action. In brief, having a theory of mind is to be able to reflect on the contents of one’s own and other’s minds. Difficulty in understanding other minds is a core cognitive feature of autism spectrum conditions” (Baron-Cohen 2010: 3)

Se ha observado que los individuos del espectro autístico, incluidos los del extremo del SA, adquieren intereses calificados por Baron-Cohen como “obsesivos”⁹. Cuando muestran afición por una misma práctica o tema, se obsesionan por aprender y acumular toda la información posible sobre él; Hans Asperger dio como ejemplos los intereses por banderas de los países, mapas climáticos, la historia del ferrocarril, etc. Este interés perseverante por un tema y muy específico puede durar en ellos meses o hasta un par de años; luego, encuentran otro y realizan lo mismo. En este sentido, el fenómeno del “tópico perseverante” en una conversación, el cual se analizará en la presente investigación, sería una consecuencia de esta premisa y característica central del individuo con SA.



⁹ Por ejemplo, tienen prácticas inusuales como querer tocar todo, coleccionar piedras, buscar información sobre un tema específico, etc. Su comportamiento suele, además, ser repetitivo; les gusta colocar los objetos en una línea, dar vueltas a las ruedas de un juguete y quedarse absortos con objetos parecidos. También tienen una necesidad especial de rutina y monotonía, por lo que reaccionan gravemente hacia el cambio. Sus habilidades son específicas y poseen una memoria amplia e inusual. Por ello, son prototipos de autista los casos de niños “genios” en alguna práctica específica como tocar piano, hacer cálculos matemáticos, memorizar placas de autos, dibujar con mucho detalle una imagen que han visto solo una vez, etc. (Baron-Cohen 2008)

3. MARCO TEÓRICO

3.1.El Análisis de la Conversación (AC)

No cabe duda de que la conversación es una actividad central del entorno social y que constituye un rasgo básico de las relaciones humanas. El Análisis de la Conversación surge, desde la Sociología, como herramienta para analizar las interacciones de este tipo, sobre todo, las espontáneas (Sacks *et al* 1974). Este enfoque niega la asunción de que la conversación es de naturaleza caótica y desorientada; por el contrario, postula que ella constituye una estructura organizada y sistemática, y lo demuestra a través de un detallado microanálisis. Desde el punto de vista del AC, los participantes de la conversación no solo emiten un mensaje a través de enunciados, sino que crean la intersubjetividad a través de la organización de las estructuras conversacionales. Se asume, además, que ellos están mutuamente comprometidos a cooperar para que la comunicación sea ordenada y efectiva (Hutchby y Wooffitt 2008).

Este enfoque analítico de la conversación se hace notorio en las clases del sociólogo Harvey Sacks (1992), quien grabó sus sesiones para que sean transcritas y permanecieran registradas. Los estudios de Goffman sobre el orden de la interacción (1983) y el programa etnometodológico de Garfinkel (1967) influyen decisivamente en su propuesta. El primero señala que la organización de las interacciones humanas constituye en sí misma una institución; por lo tanto, el intercambio verbal cara-a-cara debe ser estudiado. Él distinguía dos órdenes distintos, los de “sistema” (asociados a principios básicos de comprensión entre los interlocutores de una interacción, como la alternancia de turnos) y los de “ritual” (relacionados a las propiedades vinculadas, por ejemplo, a la cortesía, ofensas a la imagen del interlocutor, etc.). Por otro lado, Garfinkel (1967) proponía los inicios de la etnometodología como crítica al funcionalismo predominante de las ciencias sociales de ese momento, el cual postulaba que los sujetos actúan según una serie de normas impuestas y no son conscientes de sus prácticas sociales.

Al igual que Goffman, Garfinkel afirma que la interacción cotidiana se puede considerar un objeto de estudio en sí mismo y que las personas la realizan bajo prácticas racionales, es decir, que los individuos son los que determinan qué normas, precedentes, tradiciones, etc., se aplican en una situación dada. El objetivo de aquel enfoque, sin

embargo, no es explicar cómo los participantes internalizan normas y cómo están son reproducidas o no, sino describir los métodos (etno-métodos) que ellos usan para explicar y organizar sus propias acciones o la de los otros durante una interacción.

Garfinkel siempre reconoció la importancia del lenguaje para sus estudios, pero Sacks fue el que agregó la herramienta para sistematizar el uso del mismo (Hutchby y Wooffitt 2008: 27). En efecto, el AC difiere de los métodos de Goffman y Garfinkel, principalmente, en la forma de recolección de datos. El primero buscaba los materiales que lo ayudaran a probar su teoría de extractos de noticieros, entrevistas en los medios de comunicación, etc., mientras que el segundo realizaba experimentos *breaching*, que consistían en responder algo que el interlocutor no espera para observar cómo manejaba esa situación en su turno. Sin embargo, estas formas de colección de data presentaban limitaciones, ya que, en primer lugar, no eran conversaciones reales –en el sentido de “naturales” – y, en segundo lugar, no necesariamente estarían grabadas. Sacks soluciona estas dificultades metodológicas y las resuelve analizando conversaciones que fueran siempre naturales, y grabadas y transcritas adecuadamente (28-29). Es así como el fundador del AC encuentra sus fundamentos en estas dos tendencias sociales explicadas.

Sacks no estuvo solo, pues, junto a sus colaboradores principales, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson, articulan el modelo del Análisis de la Conversación. Ellos parten de la idea de que los enunciados son objetos que los participantes utilizan para conseguir algo concreto en la interacción con el otro. Esta perspectiva se puede asociar a la teoría de actos de habla (Austin 1962, Searle 1969), la cual plantea que todos los enunciados realizan acciones y no solo describen algo en el mundo. Por otro lado, si bien el modelo del AC indica que la conversación suele ser metódica, Schegloff (1992: xviii) recuerda –no en vano– que Sacks no pretendía establecer “recetas o reglas, ni definiciones de tipos de acciones”, ya que se toman a los enunciados como enmarcados en contextos específicos y estos pueden variar.

Actualmente, el AC se ubica entre la Sociología y otras disciplinas, como la Lingüística y la Psicología (Hutchby y Wooffitt 2008:3). Como se indicó anteriormente, el AC se basa en el estudio de enunciados reales que son parte de conversaciones reales; estas ocurren naturalmente, y son grabadas y transcritas rigurosamente. El alcance que logra en la Lingüística apuesta, entonces, por el estudio del lenguaje *en uso*. En efecto, algunos lingüistas se han mostrado comprometidos con la asunción de que la interacción

cara-a-cara es el hogar natural del uso del lenguaje y que, por eso, debería ser estudiado. Esto constituye una convicción en la presente investigación.

Cabe mencionar que, durante una conversación, se utilizan procedimientos o estructuras básicas que actúan de manera inconsciente en la interacción y que surgen naturalmente en los participantes. A continuación, se abordarán algunas de ellas.

3.1.1. Estructuras básicas de la conversación según el modelo del AC

Como se ha explicado, el Análisis de la Conversación presta atención a las acciones que los hablantes llevan a cabo a través de los enunciados emitidos en la interacción verbal y cómo estos son entendidos a medida de que la interacción fluye; estas son logradas mediante turnos y a partir de las distintas prácticas y estructuras que se utilizan durante ellos.

Uno de los elementos más importantes en la interacción verbal es el par adyacente, pues “casi todo el habla está organizada en secuencias de acciones pares [...] una pregunta crea el *espacio, lugar o contexto* en el que una respuesta es relevante y esperada” (Sidnell 2006:63). Por ejemplo, el par adyacente constituido como pregunta-respuesta (otro es el de ofrecimiento-aceptación/rechazo) plantea una situación ideal; sin embargo, este no siempre se concreta así. A veces, puede haber silencio o simplemente un enunciado que no responde a la interrogante. Schegloff y Sacks (1973) identifican cuatro características determinantes para que dos turnos puedan constituirse como par adyacente. En primer lugar, los dos enunciados deben ser, como su calificativo lo indica, adyacentes, es decir, estar uno inmediatamente después del otro. Luego, estos deben ser producidos por distintos sujetos. Asimismo, los enunciados están ordenados como la Primera Parte del Par (FPP)¹⁰ y la Segunda Parte del Par (SPP)¹¹. Finalmente, deben pertenecer ambos a un mismo tipo; así, un FPP en particular exige un tipo de SPP relevante. Por ejemplo, una queja puede recibir una solución o una expresión de acuerdo como su SPP. Los pares adyacentes organizan dos turnos a través de una relación de condición de relevancia. Esta es postulada por Schegloff (1968:1083) y señala que

¹⁰ Traducción propia; las iniciales originales se refieren a *First Pair Part*

¹¹ Traducción propia; las iniciales originales se refieren a *Second Pair Part*

“dado el primero, el segundo es esperado”. Esto último sugiere otro concepto fundamental en la organización de las secuencias: la preferencia.

Para la correcta definición de este fundamental concepto, se debe precisar que la “preferencia” en el AC es tomada como independiente de las preferencias psicológicas de los participantes. De lo contrario, esta se relaciona con el diseño de las construcciones de los turnos en una conversación (Sidnell 2006:78). Sacks (1987) observa que las acciones pueden estar diseñadas para invitar una respuesta específica. Schegloff (2006:58) explica que, en la mayoría de secuencias, no solo hay una respuesta alternativa y relevante para un FPP, sino que hay tipos distintos de respuestas que implican alineaciones diferentes del SPP respecto al FPP. Por eso mismo, una invitación puede ser *aceptada* o *rechazada*, o un pedido puede ser *concedido* o *negado*. Una respuesta preferida, sin embargo, se alinea con lo que el interlocutor quiere obtener como SPP, mientras que una no-preferida se distancia de aquello. En palabras de Schegloff, “las secuencias son el vehículo para conseguir que cierta actividad se logre, y esa respuesta a la FPP que favorece que se concrete ese logro de la actividad es la favorable —o, como lo vamos a denominar, la preferida— SPP” (59).

Anita Pomerantz (1984) explica la preferencia a través del ejemplo del *estar de acuerdo* o *estar en desacuerdo* con algo. Aclara, en principio, que la respuesta preferida no es necesariamente estar de acuerdo, así como la no-preferida, lo contrario. Ella encuentra dos tipos de mecanismos principales que son los que definen si una respuesta es preferida o no, más allá de que si eso es positivo (estar de acuerdo) o negativo (estar en desacuerdo) para el que hace el FPP. El *turno de acción preferido* maximiza las intervenciones del interlocutor y reduce la cantidad de pausas durante la interacción; por otro lado, el *turno de acción no-preferido* se caracteriza por minimizar la acción previa del interlocutor utilizando pausas o demorándose en la respuesta (64). Vale recalcar, entonces, que los turnos preferidos o no-preferidos no se definen en base a las motivaciones personales de los interlocutores, sino a cómo estos diseñan el turno y las características con las que cuenta.

Es interesante lo que algunos investigadores han argumentado sobre cómo los SPP preferidos y no preferidos constituyen una manera de mantener la “solidaridad social” en las conversaciones (Davidson 1984). Esto se justifica en que, si se presenta un SPP

no-preferida, el que realizó el FPP puede revisar su emisión original de tal forma que podría evitar, finalmente, un rechazo o un desacuerdo.

El análisis que forma parte de esta investigación alude a los conceptos presentados de par adyacente, SPP y FPP, y preferencia para poder describir los resultados de manera más rigurosa y teóricamente solvente. Otro de los elementos más intrincados en una interacción verbal es el del tópico o tema (de conversación), el cual se tratará a continuación y es objeto central de estudio en esta investigación.

3.2.El tópico

En primera instancia, con el fin de comprender cómo manejan el tópico los niños con SA que colaboraron con esta investigación, es necesario aproximarse a lo estudiado sobre el tópico en poblaciones de niños con desarrollo típico.

Son diversas las investigaciones que se han centrado en estudiar la naturaleza de cooperación de las interacciones (Anderson *et al* 1994, Clark 1996, Grice 1975, Sperber y Wilson 1986 *citados en* Baines y Howe 2010). Sin embargo, en menor medida, se ha estudiado la habilidad para manejar un tópico durante ellas, a través del cual se puede evidenciar si las contribuciones de los interlocutores son coherentes o no (McTear y Conti-Ramsden, 1992, Mentis 1991).

El manejo del tópico en un discurso es fundamental para que se genere intersubjetividad en una conversación. Estudios como los de Baines y Howe (2010) han comprobado que los niños mayores de cuatro años mantienen el tópico a través de un intercambio colaborativo. Entre los cinco y siete años, se espera que los infantes sean capaces de contribuir con enunciados para que se desarrolle un tema durante una conversación, mantenerlos y brindar opiniones durante discusiones. Entre los siete y once años, se observa que pueden sostener una conversación coherente con otros (2). El estudio también reveló que, en la infancia media —que es la etapa por la que pasan ambos niños que colaboraron en esta investigación—, la habilidad para manejar el tópico durante una conversación implica el compromiso de los participantes en un diálogo activo en el que los niños opinan y comentan a partir de lo que el otro enuncia (33). Esta investigación, por lo tanto, busca también contrastar el manejo de tópico de los niños con SA con lo esperado en un niño de desarrollo típico.

Las personas realizan la conversación y la circunscriben bajo uno o varios tópicos según deseen mantenerlo o cambiarlo. Sacks (1992 vol.1) encuentra una forma de analizar el tópico en cuanto a procedimiento y no solo como “contenido”. Él partió desde dos preguntas: 1) ¿cómo realizan las personas una conversación con un tópico?, y 2) ¿cómo las personas muestran “respeto” por un tópico? En respuesta, él establece que los participantes están orientados a la organización temática y que tienen diversas maneras de respetarla, por ejemplo, a través de las formas o expresiones de referencia, las cuales logran que un mismo elemento sea referido más de una vez y se ponga atención en él. El fenómeno del tópico en una conversación es resultado de estructuras de organización más básicas, como las explicadas en la sección anterior. Entonces, es posible observarlo como reflejo de una serie de *prácticas de tópico* que “*lo generan, lo mantienen, lo buscan o lo evaden*” (Sidnell 2010:226).

Un rasgo sistemático de la organización temática es que, durante una conversación, los tópicos suelen surgir o cambiar gradualmente. Sin embargo, Button y Casey (1984, 1985) encontraron tres series de secuencias en las que el tópico se genera sin necesidad de uno previo relacionado con él; se presentan en tres contextos específicos de la conversación: el inicio de una conversación, el cierre de un tópico anterior y el cierre de la conversación. En estos momentos, no existe un tópico previo del que pueda emerger gradualmente otro nuevo.

Por otro lado, naturalmente, los tópicos van cambiando durante la conversación. A estas transiciones entre uno y otro se les llama *transiciones de tópico*¹² y comprende el momento en el que el participante se aleja de un tema específico y cambia a otro. A veces, esta transición se puede dar de forma abrupta como, por ejemplo, cuando alguien interrumpe y propone otro tema explícitamente o emite un enunciado para regresar al tema del que estaba hablando inicialmente. De lo contrario, se puede lograr de forma más sutil, como es el caso de la *transición gradual*¹³, la cual conforma un movimiento *paso-a-paso*, ya que busca relacionar un tema con el otro a partir de un elemento común. Esta última es la práctica más regular de los mecanismos de generación de tópico, pues no necesita que el tema anterior se cierre, sino solo la capacidad de los participantes para relacionarlos buscando alguna característica en común.

¹² Traducción propia de *topic shifts* (Button y Casey 1984)

¹³ Traducción propia de *stepwise transition* (Button y Casey 1984)

Estas nociones brindadas por los estudios de tópico de Button y Casey son útiles para realizar el análisis del tópico perseverante en los niños con SA. Se describe, entonces, cómo ellos utilizan los generadores de tópico para iniciar el tema de su preferencia o para regresar a él. Además, se puede observar cómo evitan la transición a otro tema y los mecanismos que utilizan para conseguir controlar la recurrencia del tópico de su preferencia.

3.2.1. El tópico perseverante

Antes de pasar al siguiente apartado, es importante definir con más precisión la noción de tópico perseverante, la cual ha sido mencionada repetidas veces. Si bien no es un fenómeno definido desde el AC, la noción de tópico sí lo es y se puede describir su probable recurrencia a través de esta herramienta.

El “habla perseverante” es un trastorno pragmático detectado en el continuo de Comportamientos Verbales no-Convencionales (UVB)¹⁴ que proponen los psiquiatras Prizant y Rydell (1995). Entre los UVB, se puede encontrar la categoría de *discurso o habla perseverante*, la cual también es llamada “tópico perseverante” cuando se presentan en individuos con más capacidades verbales. Ellos lo definen como un trastorno del lenguaje en el nivel pragmático que caracteriza a personas con problemas para cambiar de tópico o adaptarse a uno nuevo.

Este desorden no ha sido sometido a muchos estudios específicos, aunque sí ha sido detectado con frecuencia. Incluso, es considerado una de las características comunes en las personas con trastornos autísticos (Baltaxe 1977), pero cómo sugieren Klin y Volkmar (1995) en un estudio del comportamiento conversacional del SA, “se le debería dar atención particular a la perseveración en tópicos limitados”. Este es, por tanto, objetivo último del análisis que será presentado más adelante.

¹⁴ *Unconventional Verbal Behaviour*

4. METODOLOGÍA

Con el objetivo de analizar y describir el manejo y recurrencia de un tópico en la conversación de los niños con Síndrome de Asperger, se registraron y transcribieron interacciones verbales que procuran permitir la espontaneidad del niño en un contexto familiar para ellos. En estas, participamos solo ellos y yo, con cada uno en un distinto espacio y momento.

4.1. Data

La data fue recogida tanto por medio de una videograbadora como por una grabadora digital de audio. Ambos dispositivos, sobre todo el primero, fueron colocados en un lugar relativamente lejano al niño para no incomodarlo. Previamente, sin embargo, había sido advertido sobre la presencia de los aparatos electrónicos y no presentó ninguna queja o molestia al respecto. El espacio donde se grabaron las interacciones entre el niño y yo fue uno de su hogar, por lo tanto, habitual y confortable para él. Estos factores permitieron que la interacción fuera lo más espontánea posible, ya que se inscribió en una atmósfera familiar. Se registró una conversación con cada niño, en días y espacios distintos. Las grabaciones duraron entre 15 y 30 minutos aproximadamente, tiempo en el que uno o varios tópicos pudieran ser lo suficientemente desarrollados para los fines de esta investigación. Ambas grabaciones serían posteriormente transcritas.

Es importante hacer hincapié en la importancia de la data y transcripción para el modelo del Análisis de la Conversación. Como señalan Hutchby y Wooffitt, “las transcripciones no son pensadas solo como *data*” (69). Aclaran que la data consiste en las grabaciones, en los audios o videos, mientras que la transcripción busca ser una representación de esta data. Según Sacks (1984:26), trabajar con conversaciones grabadas tiene la virtud de que pueden ser reproducidas cuantas veces se desee, lo cual favorece al análisis de las mismas. Es así como el investigador se aproxima hacia su objeto de estudio.

Si bien las transcripciones del AC intentan capturar la interacción verbal a través de detalles como la entonación de los individuos, duración de pausas, aspiraciones, etc., “es un error pensar que puede haber un sistema de transcripción verdaderamente neutral, el cual, si lo tuviéramos, lo podríamos usar para producir transcripciones que se

acomoden a todo tipo de investigación” (Kendon 1987:478 *citado en* Hutchby y Wooffitt). Sin embargo, las convenciones de transcripción del Análisis de la Conversación intentan ser lo más *realistas* posible para reflejar lo que la data registra. En el presente estudio, se ha detallado, sobre todo, lo que es relevante para responder a las preguntas de investigación.

4.2. Sujetos

Esta investigación analizó la conversación de dos niños entre los 8 y 9 años a los que —a partir de ahora— se les llamará Antonio y Álvaro. Ambos han sido diagnosticados con el Síndrome de Asperger por un especialista en autismo en Perú. En tanto los trastornos autistas son parte de un continuo, es relevante, para el análisis de este estudio, diferenciar que Antonio presenta un grado de autismo más cercano a un Autismo de Alto Funcionamiento que Álvaro, lo equivalente a un “grado mayor” de Asperger. Estos detalles del diagnóstico los brindaron sus madres previamente al recojo de la data. Asimismo, ambos niños acuden a terapia en EITA (Equipo de Investigación y Tratamiento en Asperger y Autismo), centro que está a cargo del Dr. Ernesto Reaño. Al momento del recojo de la data, ninguno acude a terapia del lenguaje. Antonio y Álvaro son miembros de familias limeñas de un nivel socioeconómico medio-alto y son el único miembro de condiciones autistas en sus hogares. El modelo familiar al que pertenecen es el de padre y madre que viven juntos, y, además, tienen un hermano menor de desarrollo típico, el cual también acude a consejería para poder facilitar la interacción fraternal. Además, ambos están matriculados en colegios inclusivos de Lima, y la educación que reciben es la adecuada para desarrollarse al ritmo de sus necesidades y posibilidades. En efecto, ellos interactúan a diario con personas que no tienen condiciones autistas y están acostumbrados a desenvolverse en la mayoría de ambientes.

Cabe resaltar que las grabaciones se hicieron luego de que los padres de los niños aceptaran el consentimiento informado¹⁵, en el que se les informó el objetivo de la investigación y se les precisó la estricta intención académica de esta, así como la confidencialidad del caso. También recibí el apoyo y orientación de EITA. Este centro especializado tiene un particular interés en hacer investigación en sujetos con SA, por lo que se ha mostrado muy colaborativo para cumplir los presentes objetivos.

¹⁵ ver *Anexo 4*

4.3.Procedimiento

Se grabaron interacciones verbales entre cada niño y yo que duraron entre 15 y 30 minutos, pues calculé que, en menos tiempo, hubiera sido difícil que se evidencie la perseverancia en un tópico. Previamente al momento de la grabación, las madres de los niños me informaron cuál o cuáles eran los gustos y aficiones favoritas de sus hijos. De esta manera, la conversación podría ser orientada para que ellos hablen sobre aquellos temas y se pueda recoger data que evidencie el manejo de tópico, tanto del favorito como de alguno que no lo es.

Si bien el AC promueve el análisis de conversaciones naturales y espontáneas, la que yo establezco con los niños se aleja ligeramente de ser de ese tipo, ya que los niños recién me conocen el mismo día de la conversación. Sin embargo, considero que ellos lograron sentirse bastante cómodos debido al lugar donde interactuamos, su hogar, y a la cercana presencia de sus madres, que se mantuvieron, sin dejarse ver, en alguno de las áreas colindantes.

4.4.Análisis

Como se ha explicado anteriormente, la data fue transcrita según la metodología del Análisis de la Conversación¹⁶. Este enfoque ha sido una herramienta útil para analizar las transcripciones que reflejan fielmente la interacción cara-a-cara que se dio en las conversaciones con el niño. Al contar con soporte visual, se han podido hacer descripciones del contexto y anotaciones sobre su manejo corporal.

En la sección del análisis, se presentan extractos de la transcripción, ya que las versiones completas están anexadas al final para que el lector pueda acceder a la conversación entera. En el análisis, se expone una minuciosa descripción de cómo manejan el tópico los niños con Síndrome de Asperger durante una conversación y, sobre todo, cuáles son las estrategias o prácticas que eligen para poder perseverar en él. La identificación y selección de hallazgos se ha realizado sobre la base de la recurrencia del fenómeno, es decir, si es frecuente y realizado por ambos niños, y a partir de la relevancia de las prácticas en tanto evidencien la persistencia de un tópico en niños con SA. En menor medida, se presentarán también algunas diferencias encontradas entre los discursos de ambos niños, lo cual corresponde a las ligeras diferencias de diagnóstico.

¹⁶ Ver Anexo 1

5. ANÁLISIS

A través del análisis de los datos recogidos en interacciones verbales con niños diagnosticados con Síndrome de Asperger, se han podido identificar cuatro fenómenos relevantes para demostrar cómo ellos manejan las secuencias de tópico. A continuación, se presentará cada hallazgo seguido por extractos que lo evidencien y su respectivo análisis según los conceptos y métodos del AC.

5.1. Respuestas no-preferidas ante un generador inicial de tópico

Antes de ahondar en la demostración del primer hallazgo, es necesario presentar algunos conceptos del AC pertinentes para este caso. Se han identificado dos enunciados fundamentales que cumplen la función de iniciadores de tópico: a) los **Generadores iniciales de tópico**¹⁷ (Button y Casey 1985) y b) los **Ofrecimientos de tópico**¹⁸ (Schegloff 2006). Ambos tipos se diferencian, básicamente, en la presencia o ausencia de contenido temático en el enunciado. Para la demostración del primer hallazgo, se tomará en cuenta primer grupo de iniciadores, los Generadores iniciales de tópico.

Button y Casey (1985:4) sostienen que los participantes tienden a generar tópicos en una conversación de manera mutua e interaccional; es decir, no es solo uno de ellos el que determina de qué se va a conversar. En ese sentido, los **Generadores iniciales de tópico** buscan producir un nuevo tema a través de la solicitud de información al receptor. Se constituye como una pregunta y esta no refleja ningún contenido temático que pueda orientar al interlocutor a abordar un tópico específico. Preguntas como ‘¿qué pasó?’ o ‘¿qué has hecho?’ son generadores de tópico de esta índole, porque exigen que el emisor responda presentando un posible tópico nuevo de su elección. Sin embargo, depende del tercer turno si el tópico proyectado continúa o no. El siguiente esquema ilustra la secuencia ideal, en la cual B da una respuesta que satisface al generador de tópico inicial y la responsabilidad para que este se desarrolle recae nuevamente en A (Schegloff 2006:169).

¹⁷ Traducción propia de *Topic-initial elicitor*

¹⁸ Traducción propia de *Topic proffering*

Cuadro 1

(FPP) » A: Primer turno	→ <i>Generador inicial de tópico</i> solicita tópico (pregunta)
(SPP) » B: Segundo turno	→ <i>Propuesta de tópico nuevo</i> (respuesta)
A: Tercer turno	→ <i>Fijación de tópico nuevo</i>

Elaboración propia

En los siguientes casos extraídos de conversaciones con niños diagnosticados con Síndrome de Asperger, yo solicito un tema a través de preguntas similares para observar si ellos apoyan la generación de un tópico o no. Se compararon las transcripciones y se encontró que los sujetos registrados presentaron problemas para responder a este tipo de pregunta abierta y sin contenido temático, es decir, no cumplieron con el esquema ideal propuesto. Por lo tanto, las respuestas que ellos brindan ante este iniciador de tópico son no-preferidas, porque no colaboran con que, efectivamente, se genere la secuencia de tópico.

A continuación, se presentan algunos ejemplos que ilustran este primer hallazgo.

Extracto 1 (Líneas 1-14 en *Anexo 2*)

Antonio (A) acaba de conocerme (B) y ha sido informado previamente de mi visita por su mamá. Estamos ubicados en un espacio tranquilo de su casa y, muy cerca, hay una caja de juguetes y muñecos; muchos de ellos, pequeños dinosaurios. Ya reunidos, me dispongo a empezar la conversación.

- 1 B: Antonio qué has hecho hoy día?=
 2 A: =(qué/hm)=
 3 B: =qué has hecho hoy día?
 4 A: (0.6)
 5 esto es un espinosaurio ((Antonio muestra un dinosaurio de
 6 juguete que tiene en la mano))
 7 B: a ver(.)a ver hay que sentar↑nos=hay que sentar↑nos ((mientras
 8 tanto, nos vamos sentando en el suelo))
 9 A: tiene un hocico ()nino
 10 (0.2)

- 11 significa lagarto espinoso por la vela que tiene con espinas(.)=
 12 B: (.)=
 13 =a [ver
 14 A: [llamada aleta de vela]

La pregunta que funciona como generador inicial de tópico en esta interacción es ‘¿qué has hecho hoy día?’, ubicada en la primera línea. Esta no contiene ninguna carga temática, es decir, yo no propongo un tema, sino que pretendo que él lo haga. Lo esperable, es decir, la mejor respuesta en términos de preferencia, es que Antonio emita su respuesta como turno expandido y que genere un “elemento noticioso”, en otros términos, que cuente o describa un evento. Si, por ejemplo, una persona respondiera a esta pregunta con ‘eso’ o ‘mmm’ (respuestas minimizadas), no se podría llevar a cabo el desarrollo de la secuencia de tópico salvo exista una repetición de la pregunta inicial o pedido de enmienda y se intente nuevamente (172).

Según lo registrado, el primer turno de Antonio en la línea 2 ‘¿qué/hm?’ no coincide con lo descrito como respuesta preferida, sino que constituye un enunciado que demuestra duda o que no está escuchando. Con este turno, lo que él pide es una enmienda, lo que se definió anteriormente como un mecanismo que intenta solucionar un problema que se haya dado en la interacción para que el otro pueda decodificar el mensaje eficientemente. Por ello, yo procedo a realizar una repetición del generador inicial de tópico (línea 3), a lo que A reacciona con un silencio de 6 segundos. Este silencio (línea 4) demuestra que el niño rechaza el generador inicial o pretende hacerlo, lo cual se confirma con una incoherente respuesta no-preferida: ‘esto es un *espinosaurio*’ (línea 5).

Si bien A no responde específicamente a la pregunta, él aprovecha su turno para ofrecer un tema de su elección probablemente orientado por uno de los objetos que lo rodea, un juguete de dinosaurio. Entonces, un nuevo tópico es planteado y depende, por lo tanto, del siguiente turno si el tema prosigue o no. En este caso, mi turno, a modo de pre-secuencia (línea 7), señala interés y lo invito a sentarnos juntos para que él continúe con la descripción del espinosaurio. Aunque solo le digo para sentarnos, él parece

asumir mi disposición para seguir escuchando sobre el tópico recién propuesto porque prosigue con la descripción en la línea 9 (*'tiene un hocico ()nino'*).

El par adyacente de pregunta-respuesta no se realiza idealmente en este ejemplo, ya que Antonio nunca responde con el enunciado preferido, sino que propone un nuevo tema a partir de una afirmación que no tiene relación con la pregunta hecha (se le había preguntado por lo que había hecho en el día), sino con un elemento del contexto que parece que le interesa más. En este caso, después de dos intentos explícitos, los cuales son, a su vez, repeticiones, el niño no logra responder satisfactoriamente y, más bien, ofrece su tópico favorito (los dinosaurios) para abrir una posible secuencia de tópico.

Extracto 2 (Líneas 1-8 en *Anexo 3*)

El otro niño, Álvaro, también fue previamente informado sobre mi visita y, antes de que se iniciara nuestra conversación, él tuvo que interrumpir su sesión de juego en el Nintendo Wii, lo cual lo ha molestado levemente. En las siguientes líneas, se puede observar nuestra primera secuencia de interacción.

- 1 B: ya (.) cuéntame Álvaro (.) que has hecho ahora
- 2 A: (0.03) mm (0.05) bueno no sé:: yo, (0.05)
- 3 B: qué has hecho?
- 4 A: (0.03) hm:
- 5 B: has ido al colegio?
- 6 A: sí,
- 7 B: sí? en que colegio estás
- 8 A: la unión

Al igual que en el **Extracto 1**, emito un generador de tópico inicial '*¿qué has hecho ahora?*' a la espera de que Álvaro responda mi solicitud con un tema de su elección para desarrollar una conversación. De manera similar a la de Antonio, él expresa duda a través de silencios y señalando que no sabe (aunque sí sabe lo que ha hecho) (línea 2). Esto representa también una respuesta no-preferida, ya que, Álvaro pretende retrasar su SPP (segunda parte del par adyacente) con silencios, el marcador *bueno* y lo que

Schegloff denomina como *mitigador*¹⁹ (2006:69), evidenciado en el ‘no sé:: yo,’. En términos de posición de los enunciados, el FPP y el SPP, en este caso, la pregunta y la respuesta que constituyen el par adyacente, idealmente, se presentan contiguos (67). Sin embargo, no cuenta lo que había hecho ese día. En este caso, este niño no ignora la pregunta como el niño anterior, pero sí la evade.

Ante la emisión de Álvaro (línea 2), yo –como en el caso de Antonio- vuelvo a hacer la pregunta ‘*qué has hecho*’ (línea 3), formulada de manera casi idéntica a la anterior ‘*qué has hecho ahora?*’ (línea 1) constituyendo una enmienda que busca que Álvaro responda. El niño toma el turno y ensaya nuevamente un retraso de una posible SPP, a través de un ‘*hm*’, pero no llega a concretar ninguna respuesta. Por eso, yo decido hacer una pregunta con contenido temático (línea 5) para abrir un posible tópico, a lo que él responde de manera minimizada con un ‘*sí*’, y yo, en el tercer turno, continúo con el tema para fijarlo y posiblemente desarrollarlo un poco más a través del enunciado que pregunta por el colegio en el que está. Es decir, se cumple una secuencia análoga a la mostrada en el **Cuadro 1**, pero con la diferencia de que esta última pregunta ‘*has ido al colegio?*’ no puede ser considerada un generador de tópico inicial, ya que sí proyecta un tema.

Este otro tipo de iniciador de tópico se abordará en la siguiente sección y es de los que mayormente se formulan con una pregunta de tipo sí/no. Si bien Álvaro cumplió con lo que el diseño de la pregunta formulada pide como respuesta, es decir, esta fue *type conforming* (Schegloff 2006:78), se hubiera esperado un turno expandido y no minimizado para que el tópico se desarrolle. Finalmente, las preguntas iniciales fueron “*qué has hecho hoy?*” y “*has ido al colegio?*”. En ese contexto, no se espera solo una respuesta de sí/no, sino que es emitida para orientar al niño a contar qué ha hecho, en este caso, en el colegio, de manera que se fije un tópico nuevo.

5.2. Respuestas no-preferidas ante ofrecimientos de tópico a través de preguntas sí/no interrogativas (PSNI)

Para introducir el segundo hallazgo, es necesario retomar la noción del otro tipo de iniciador de tópico mencionado, el **Ofrecimiento de tópico** (Schegloff 2006). Esta otra forma de empezar un tópico nuevo ocurre cuando, en el primer turno, el emisor propone un tema orientado hacia la experiencia del receptor. Es decir, a través de una pregunta

¹⁹ Traducción de *hedge*

con contenido temático, se espera que el otro sujeto continúe el tópico en el siguiente turno y lo fije como nuevo. El siguiente esquema muestra, de manera similar al caso del Generador inicial de tópico, la secuencia ideal si se usa este tipo de enunciado.

Cuadro 2

(FPP) » A: Primer turno	→	<i>Ofrecimiento de tópico</i>
(SPP) » B: Segundo turno	→	<i>Fijación del tópico ofrecido (acción preferida)</i>

Elaboración propia

Schegloff (2006: 170) señala que, en un intercambio verbal de este tipo, el turno de A logra que B “acoja o rechace el tópico sugerido, que lo acepte o lo niegue”²⁰. Asimismo, plantea que el receptor B es tratado como el interlocutor con “autoridad”, ya que, como alude a su experiencia, él debe cargar con la función de, efectivamente, hablar sobre ese tópico e, incluso, desarrollarlo. Schegloff indica que esto determinará la intención de B para que A acceda o no a un tema que va a tratar, en principio, sobre él y su experiencia.

Por otro lado, la gran mayoría de los ofrecimientos de tópico se llevan a cabo por **preguntas de tipo sí/no (PSN)**²¹, las cuales se definen por requerir de una respuesta negativa o afirmativa (Schegloff 2006: 170). Sin embargo, cabe distinguir dos variantes de preguntas de este tipo. Raymond (2003) explora dos formas de PSN que pretenden abrir una secuencia de tópico o lo que él llama “acciones iniciadoras de preguntas tipo sí/no”: las **preguntas sí/no declarativas (PSND)** y las **preguntas sí/no interrogativas (PSNI)**. Se distinguen según el conocimiento o desconocimiento del tópico de la persona que hace la pregunta. En otras palabras, en las PSND, el individuo sabe sobre el tema en cuestión; en cambio, en las PSNI, hay un desconocimiento de lo que se pregunta. Por lo tanto, dos tipos de preguntas buscarán o esperarán diferentes tipos de respuesta (88).

Para fines de esta sección y explicación del segundo hallazgo, se enfocará el presente análisis en las PSNI. Como se mencionó anteriormente, en este tipo de preguntas, el que formula la interrogante asume una posición de desconocimiento sobre el tema en cuestión. El diseño de la pregunta está logrado para que el SPP responda con

²⁰ Traducción propia de “*to embrace (it) or reject, to buy into or decline*”

²¹ Traducción propia de “*YNQ*” y “*Yes-No Questions*”

elementos afirmativos o negativos como ‘sí’ o ‘no’, es decir, *type-conforming* con lo que exige el FPP. No obstante, lo preferido, según Raymond, es que la persona no solo responda con esos elementos, sino que, además, expanda su turno para que el tópico pueda seguir desarrollándose (103).

En los casos que se están analizando para esta investigación, los niños no maximizan su respuesta cuando se les formula este tipo de preguntas y se torna difícil continuar el tema. En otros términos, las respuestas que ellos ofrecen ante las acciones iniciadoras de PSNI son no-preferidas.

A continuación, algunos ejemplos que ilustrarán el segundo hallazgo.

Extracto 3 (Líneas 72-79 en *Anexo 2*)

Cabe recordar que uno de los temas favoritos de Antonio es el de los dinosaurios, ya que, según lo que su mamá cuenta, él está *obsesionado* con aquello desde hace algunos años. Hemos estado conversando sobre los dinosaurios y el sonido del celular interrumpe la conversación.

- 1 B: reptil engaño:so? ((empieza a vibrar celular)) uy está
2 sonando mi celular (.) voy a apagarlo.
3 a ver, °ahorita vengo° ((me levanto para tomar el celular
4 que está cerca y apagarlo))
5 y tú ves Dinodan?
6 A: sí
7 B: a mi: (.) a mi hijita también le gusta dinodan.
8 A: va:ya

Si bien el tópico de los dinosaurios ya ha sido generado anteriormente, tras la interrupción del celular, aprovecho para iniciar otro (aunque relacionado) a través de un ofrecimiento de tópico de tipo PSNI, como se puede observar en la línea 5; esta es la pregunta ‘y tú ves Dinodan?’. Él me responde con un ‘sí’ en el siguiente turno, lo cual constituye un SPP *type-conforming*, es decir, el diseño de la respuesta se configura correctamente a partir del diseño de la interrogante. Sin embargo, la respuesta preferida se habría dado si él expandiera ese turno, mas no lo hace a pesar de que aludo a su experiencia como fanático de los dinosaurios. Por eso, intento, en el turno de la línea 7,

de continuar el tópico ofrecido previamente a través de un elemento “noticioso”: ‘*a mi: a mi hijita también le gusta dinodan*’. No obstante, su respuesta ‘*va:ya*’ constituye un turno minimizado y, por lo tanto, no-preferido.

Schegloff (173) señala que un ofrecimiento de tópico, con raras excepciones, se proyecta en dos intentos. Si el tema es acogido desde el primer intento del ofrecimiento de tópico, el segundo “intento” tendrá, más bien, una función de hacer prevalecer el tópico ya aceptado y no será, por tanto, una repetición. No obstante, cuando el primer intento de ofrecimiento de tópico es “desalentado”, el segundo es utilizado como un esfuerzo extendido por lograr generar el tópico deseado. En este caso, el primer intento se genera en la línea 5, y el segundo, en la 7. Para ningún caso, la respuesta es preferida y, por lo tanto, el tópico no es desarrollado.

Extracto 4 (Líneas 9-15 en *Anexo 3*)

Estas líneas son la continuación del **Extracto 2**, en el que Álvaro no respondió de manera preferida al Generador inicial de tópico ‘*qué has hecho ahora*’ e intento, con la pregunta “has ido al colegio?” (PSNI), de ofrecer un tema, a lo que, como se explicó, responden con una acción no-preferida. El siguiente constituye el tercer intento por iniciar un tópico.

- 1 B: te gusta (.) tu colegio
- 2 Á: no,
- 3 B: no por QUÉ?
- 4 Á: (0.04) es que: son japoneses (.) no me gusta
- 5 B: porque es japones? te enseñan japones?
- 6 Á: si
- 7 B: a ver dime algo en japonés

El último intento de ofrecimiento de tópico, el cual pregunta si a Álvaro le gusta o no el colegio, incentiva más una posible expansión, pues es también una PSNI, es decir, una pregunta en forma de FPP que espera un turno maximizado como SPP. Álvaro, sin embargo, solo responde de manera minimizada con un elemento negativo ‘*no*’, lo cual no contribuye a que se desarrolle el tema del colegio. De lo contrario, con una pregunta de otro tipo, en un intento más, pido la razón de esa declaración negativa (‘*no por qué?*’

en la línea 3), a lo que él responde de manera preferida y *type-conforming*, pues da la causa de su disgusto sobre el colegio aludiendo al japonés (línea 4).

5.3. Respuestas maximizadas ante ofrecimiento de tópico a través de preguntas Sí/No Declarativas (PSND): casos tópico favorito

Para describir este hallazgo es útil definir con más detalle el tipo de preguntas PSND. A diferencia de las PSNI, en estas, el que formula la pregunta asume una posición de conocimiento sobre el tema que pretende introducir. La respuesta probablemente exige, por lo tanto, una confirmación de algo que ya está establecido con anterioridad (Raymond 2003: 88).

En tanto el ofrecimiento de tópico se formula como una pregunta sí/no declarativa, se espera que la SPP sea maximizada de manera que se fije el tema. Se ha encontrado que, cuando el niño habla de su tópico favorito, responde de manera expandida y, por tanto, preferida ante las PSND. Esto permite el acceso a esa porción de la experiencia del interlocutor para que se genere una interacción fluida.

Extracto 5 (Líneas 253-264 en *Anexo 3*)

Para este momento de la interacción, he estado conversando con Álvaro sobre las actividades que le gusta hacer, como jugar Nintendo Wii y ajedrez. Como su mamá me comentó que uno de sus tópicos favoritos es todo lo relacionado a los países del mundo y que tiene un libro especial sobre aquello, se lo propongo.

- 1 B: Álvaro y te gusta leer?
- 2 A: sí
- 3 B: cuál es tu libro favorito
- 4 A: mm creo que ese uno que- dice los países del mundo y todo
- 5 B: los países del mundo
- 6 A: sí
- 7 B: te sabes los países del mundo
- 8 A: sí es chévere
- 9 B: sí? a ver cuéntame qué país te gusta más

- 10 A: no sé eslovaquia grecia anoató no sé de qué- ((yo acerco
11 grabadora, él la agarra y se la acerca a su boca))

El turno de la línea 1 refleja el tipo de preguntas visto en la sección anterior, una PSNI, ya que ocupó una posición de desconocimiento sobre su gusto por la lectura. Álvaro no sabe que yo, en realidad, sí conozco la respuesta a aquello, pero el diseño de la pregunta no lo evidencia. Él responde con un único elemento 'sí' (línea 2), el cual es *type conforming*, pero no es preferido por las razones que se mencionaron en el apartado anterior. Luego, en la línea 4, él introduce su tópico favorito: los países del mundo, pero solo como respuesta a mi pregunta en la línea 3 ("cuál es tu libro favorito?"). La respuesta de A no constituye, por lo tanto, una respuesta maximizada, sino solo *type conforming*. En el siguiente turno, yo le pido una confirmación de lo que me acaba de indicar a través del enunciado 'los países del mundo', porque, como expliqué, no maximiza el turno anterior; él me responde de manera preferida que 'sí'.

Después, se le hace una PSND en la línea 7 ('te sabes los países del mundo?'); esta constituye una interrogante declarativa, puesto que ya se ha establecido que a él le gusta la geografía mundial durante los turnos anteriores. En el ejemplo, Álvaro sí expande su respuesta 'sí', lo cual se evidencia con la apreciación 'es chévere' en la línea 8. Este SPP se constituye, entonces, como expandido y como respuesta preferida, ya que, como se ve en las líneas siguientes, de la 9 a la 11, el tópico favorito se desarrolla fluidamente. Incluso se debe destacar que, frente mi ofrecimiento de tópico (los países) con la interrogativa "te sabes los países del mundo?", él comprende que no le estoy preguntando si se sabe de memoria todos los países, sino que intento definir un tema. De lo contrario, hubiera respondido algo equivalente a "sí" o "no" (minimizados) o "sí, todos" o "no, son demasiados como para sabérmelos todos" (maximizados). Estas no hubieran sido respuestas preferidas, pues no hubieran demostrado su interés en el tema tal como lo hace "chévere". Finalmente, el tema nuevo (los países del mundo) se considera ofrecido, porque el anterior era sobre el libro favorito. Se presencia así un cambio de tópico gradual, ya que ambos cuentan con un elemento común.

En general, este hallazgo refleja una práctica común en las interacciones verbales, pues es *normal* que las personas maximicen respuestas cuando se les pregunta por temas que son de su interés. Además, solo se han identificado casos así en la interacción

verbal mantenida con Álvaro, niño que, como se explicó en la sección que describe a los sujetos, está más alejado que Antonio del Autismo de Alto Funcionamiento, es decir, es “menos Asperger”.

Sin embargo, lo interesante ha sido poder identificar que, si es que lo realiza, es porque se está hablando efectivamente de uno de sus tópicos favoritos, ya que, cuando no está tratándolo, no suele maximizar la respuesta. Para profundizar en esto último, es necesario comprender que no siempre una respuesta maximizada es una preferida. Definitivamente, si A ofrece un tópico y B responde de manera maximizada, mas rechaza el tópico, esta no será una respuesta preferida (Schegloff 1996:172-173).

5.4.Retorno abrupto a tópico favorito

Con el objetivo de ilustrar este cuarto hallazgo, se rescatará el concepto de *transición abrupta* explicado anteriormente. El análisis de los datos transcritos ha podido evidenciar que los niños realizan una transición abrupta para retornar a un tema que se ha estado desarrollando anteriormente. Estos temas a los que retornan son sus tópicos preferidos. Se expondrán algunos ejemplos para comprobarlo.

Extracto 6 (Líneas 376-381 en *Anexo 2*)

Antonio me ha estado comentando sobre su viaje a Washington D.C. y yo le pregunto sobre algo característico de ese lugar. Su tópico favorito, el de los dinosaurios, ya ha sido planteado más de una vez desde el principio de la interacción.

- 1 B: cómo era la casa del presidente?
- 2 A: mm no recuerdo=
- 3 B: =no te acuerdas?
- 4 A: no (.) pero lo que sí recuerdo son los dinosaurios
- 5 B: a sí te acuerdas de los dinosaurios
- 6 y cómo era el museo? grande?
- 7 A: sí, grande

Cuando le pregunto a Antonio ‘*cómo era la casa del presidente*’ en la línea 1, lo hago para continuar el tópico sobre su viaje a Estados Unidos que ya se venía desarrollando. Sin embargo, él me responde que no se acuerda (línea 2). Yo le pregunto ‘*no te acuerdas?*’ a manera de enmienda y me responde con un elemento negativo. Sin embargo, él expande la respuesta de la línea 4 y la maximiza para anunciar que lo que sí se acuerda son los dinosaurios. De esta manera, él rechaza el tópico ofrecido (la casa del presidente, su viaje) y retorna *abruptamente* al suyo favorito, los dinosaurios, lo cual demuestra la perseverancia en el tópico favorito que se pretende demostrar en esta investigación.

Extracto 7 (Líneas 433-467 en Anexo 3)

A pesar de que a Álvaro le afician los países en general, ha encontrado un subtema que, para este momento, está desarrollándose fluidamente: un concurso de gastronomía internacional. En esta interacción, por lo tanto, se podría afirmar que prefiere hablar del concurso que de los países en sí.

- 1 A: ya luego europa (.) presentó (0.3) como puede ser españa
 2 B: por qué odi- por que odiabas a Francia
 3 A: porque han invadido muchos países
 4 B: y que pais te gusta porque veo que odias muchos que pais
 5 te gusta
 6 A: eslovaquia
 7 B: eslovaquia por qué que hay aHÍ donde queda eso
 8 A: en (.) europa: ya! pero como se llama
 9 B: que te gustan los países de europa menos francia
 10 A: ya. españa presento como comida cual era la comida
 11 españo:la
 12 B: paElla
 13 A: cual
 14 B: paella no has comido paella?[bien rico
 15 A: [a no si si si si justo lo dijiste
 16 era SI era paella- España presentó paella:
 17 B: inglaterra?
 18 A: no ya pasaba a africa que presentó costa de marfil
 19 B: pero que es esto porque todo el mundo presenta comidas es
 20 un concurso de comidas?

- 21 A: si es un concurso pero tu no lo preparas sino que llevas
22 comida de tu país
- 23 B: o sea productos
- 24 A: mjm pero ya
- 25 B: plantas
- 26 A: y luego gano bolivia pero por poquito y costa de marfil la
27 iba a rematar con su con su- o sea primero empezo a ganar
28 bolivia luego dijeron que costa de- y luego costa de
29 marfil le empato porque habían siete jugado- siete que
30 probaban que eran de estados unidos primero tres dijeron
31 que les gustaba mas la pa:pa luego tres dijeron que les
32 gustaba mas el caliente y y luego el ultimo dijo que le
33 gustaba . penso mucho y dijo que el de bolivia y gano y
34 paso contra la comida

Este es un claro ejemplo de cómo Álvaro persiste en un mismo tópico, el cual está relacionado al concurso gastronómico internacional que vio en la televisión. Si bien el otro tema con el que fluctúa también está relacionado a países, él persiste aún más en el del concurso, porque anteriormente ya ha empezado a narrar su experiencia como testigo de esta competencia.

En la línea 2, yo intento transitar de tema de manera gradual, pues me apoyo del elemento europeo y pregunto por el país de Francia: *“por qué odi-por qué odiabas Francia”*. Él responde de manera preferida, porque indica la causa de su odio por Francia diciendo *‘porque han invadido muchos países’*. Ante esto, yo le pregunto qué país le gusta (líneas 4- 5) y él también complementa el par adyacente de manera satisfactoria nombrando al país de Eslovaquia. En el siguiente turno, intento expandir la secuencia de tópico aún más y pregunto por la ubicación de ese país. Si bien él responde lo que le exige la pregunta anterior, tanto en contenido como en diseño del enunciado, él interfiere en la secuencia de tópico (línea 8) y exclama *‘ya!’* en un intento de detenerla. Seguidamente, él formula una pre-secuencia (*“pero como se llama”*) que pretende advertirme a mí sobre una venidera acción no-preferida. Esta segunda unidad del turno de A *“ya! pero como se llama”* me permite adelantarme e insisto en seguir proyectando el tema que él anuncia que va a truncar a través de mi intervención en la línea 10: *‘que te gustan los países del europa menos francia’*. Él hace caso omiso a mi último turno y,

como se ve en la línea 10, repite el marcador 'ya' que tiene la misma función que el anterior y, así, continúa y retorna al tópico del concurso gastronómico, lo que había estado tratando desde la línea 1 de este extracto. Por lo tanto, retorna al tema favorito, aunque no de manera gradual, lo cual se evidencia a partir del uso de marcadores. Luego, este continúa por unos momentos más, lo cual se ilustra en el resto de líneas.

En la línea 24, ocurre algo similar, ya que se puede observar cómo el niño interrumpe (esta vez a través del marcador "pero ya") lo que estamos conversando para retornar al tema previo, el concurso de comidas internacionales. Por lo tanto, a pesar de mis intentos de cambiar de tópico, él no me lo permite y lo proyecta por una cantidad de tiempo considerable de manera persistente.

Extracto 8 (Líneas 472- 475 en Anexo 3)

Álvaro me ha estado hablando por un momento sobre los canales de televisión. Se llegó a este tema de manera gradual, porque le pregunté en qué canal había visto el concurso gastronómico internacional, tópico generado anteriormente.

- 1 B: qué otros canales de niños hay car[toon boomerang
2 A: [a sí pero: a sí pero ya,
3 te cuento que en el concurso bolivia quedó contra un país
4 que presento un pescado que es riquísimo riquí::simo

Este caso es más claro que el anterior, porque los temas que se confrontan son muy distintos (los canales de televisión y el concurso internacional de países), a diferencia del extracto anterior en que ambos tenían relación con los países. Él interrumpe el turno de la línea 1 con un 'ah sí, pero' (línea 2), el cual, incluso, repite posteriormente para introducir nuevamente su tópico favorito, mejor dicho, retornar al tema del concurso entre los países (línea 3). Algo que cabe destacar es el segmento 'pero ya, te cuento', lo cual evidencia que está al tanto de lo que yo declaro, pero que prefiere seguir hablando lo que a él le interesa y, con esa unidad, reclama mi atención y realiza una pre-secuencia que anuncia que lo siguiente es una historia o noticia (líneas 3-4). Esta es, además, una acción no preferida, porque no pretende responder a mi pregunta sobre los canales de televisión, lo cual se advierte en los titubeos y se evidencia en las líneas donde retorna al tema anterior.

Extracto 9 (*Líneas 230-243 en Anexo 2*)

Antonio me está enseñando en qué consiste el *bayblade*, un juguete similar a un trompo, y tiene uno en la mano.

- 1 A: cada blade tiene cinco par- cada blade tiene cin-co
2 partes,
3 B: cuáles?
4 A: el mulón, el anillo de difusión, la rueda metálica, el
5 eje de rotación y la punta de ren-di-mien-to.
6 B: wow (0.2)
7 y para qué sirve cada parte?
8 A: (0.3)
9 B: si le quito una parte (.) qué pasa? ya no funciona?
10 A: ya no
11 B: y se puede desarmar? tú lo has desarma:do al[guna vez?
12 A: [sí]
13 con el eje de rotación y la punta de rendimiento puedes
14 (0.5) el eje de rotación y la punta de rendimiento es para
15 (.) para para ataque defensa equilibrio y resistencia

En las líneas 1-4, Antonio está explicando las partes del juguete y sus funciones. Desde la línea 6 hasta la línea 11, yo intento formular preguntas ('y *para qué sirve cada parte?*', '*si le quito una parte (.) qué pasa? ya no funciona?*' y '*y se puede desarmar? tú lo has desarma:do al[guna vez?*'), a lo que él me responde de manera minimizada, a través de un silencio (línea 7) y emisiones *type-conforming* en las líneas 9 y 11 respectivamente. Sin embargo, la forma en la que continúa con la explicación de las partes del trompo (iniciada en la línea 1) es de tipo abrupta. Su objetivo en ese momento parece ser terminar con esta explicación de las partes y sus funciones, y mis preguntas no son aprovechadas por él; mas bien, estas se presentan como una interrupción de su explicación.

Extracto 10 (*Líneas 378-406 Anexo 3*)

He retomado el tema de los países del mundo en la línea 1, pero es en esta oportunidad en la que A ofrece el tema de su preferencia: el concurso gastronómico.

- 1 B: a no los conoces y como ah ya este: me estabas diciendo
 2 que habías ido a Perú Bolivia y que odias a Bolivia por
 3 qué odias a Bolivia
 4 A: (0.5) porque (0.3) te dije que se habían copiado-que se
 5 habían agarrado nuestras cosas de nosotros
 6 B: que cosas [se han agarrado?
 7 A: [porque dic- porque un día: xxx que se iban la
 8 pap- que en un canal que se iban- pap objeto del país que
 9 era más rico ya
 10 participa Perú: ya?
 11 B: mjm
 12 A: jugó Venezuela con un- Venezuela también jugó Venezuela
 13 Colombia Perú:
 14 B: en el sudamericano
 15 A: no no Bolivia Colombia Venezuela Perú: y Chile no no y:::
 16 nada más
 17 B: [ya:
 18 A: ya Venezuela presento como algo que no se lo que parece
 19 creo que era como una frambuesa o algo así Colombia
 20 presento como un cacao:
 21 B: ya
 22 A: Perú presento un camote
 23 B: ya
 24 A: y Bolivia presento una papa ya? y luego probaron (.) la
 25 papa es peruana
 26 B: sí pues
 27 A: y Bolivia presento la PA-PA
 28 B: a: yaa
 29 A: y luego probaron y dij- ya: la papa está mejor y gana
 30 Bolivia

En mi turno (líneas 1-3) retomo el tema de los países cuestionando a A sobre su odio al país de Bolivia, el cual había manifestado anteriormente. Él no solo responde de manera preferida explicando la causa, sino que a través de mi repregunta “y qué cosas se han agarrado?” él intenta fijar el nuevo tema: el concurso de gastronomía a través de “[porque dic- porque un día: xxx que se iban la pap- que en un canal que se iban- pap

objeto del país que era más rico ya". Se puede observar en la transcripción que el niño hace varios intentos por empezar con lo que se anticipa como una narración (a través del "un día"). Termina el turno con "*participa Perú ya?*"; sin embargo, no deja claro cuál es el tema aún. Por lo tanto, yo no me alinee con la transición de tema, sino que mantengo el tema de los países en fútbol, que había sido el anterior, a través de una referencia al deporte: el sudamericano (torneo de fútbol). Esta confusión se puede haber debido al uso del verbo "jugó" por parte de Álvaro y a la proximidad con el tema previo. Lo interesante es que el niño no se da cuenta que yo no estoy alineada con su tema, pues mi turno "el sudamericano" no genera uno en el que él aclare que no se trata de fútbol, sino que solo continúa con lo que estaba planteando en el turno anterior. El "*nada más*" (línea 16) del final evidencia que estaba enumerando una serie de países involucrados en algo que, para este determinado momento, no es claro para mí.

Seguidamente, en la línea 18, A va aclarando de qué se trata el nuevo tópico del que quiere conversar (*ya venezuela presento como algo que no sé lo que PARECE creo que era como una frambuesa o algo así colombia presentó como un caCAO:*). Yo solo respondo sus intervenciones con el marcador "ya" que tienen la función de manifestar atención e interés en lo que él está narrando, por lo que el tema nuevo se empieza a desarrollar, como se observa en las siguientes líneas.

5.4.1. Unidades incoherentes que retornan abruptamente al tópico favorito

Se ha podido identificar un factor que determina una variante de los llamados retornos abruptos al tópico favorito. Por un lado, en los casos ya expuestos, el niño transita hacia su tópico favorito a través de expansiones de interrupciones que advierten un cambio de tema o retorno a modo de pre-secuencia. En cambio, en los extractos siguientes, se puede observar que el niño realiza el retorno abrupto a su tópico favorito a través de un enunciado que no tiene relación con lo establecido por el turno anterior.

Extracto 11 (*Líneas 48-57 Anexo 2*)

Antonio me ha estado describiendo alguno de los juguetes que tiene cerca y ha tomado un triceratops de plástico y le pregunto por él.

- 1 B: este cómo es=cuál es?
- 2 A: es el triceratops. significa pie con tres cuernos.

- 3 B: a:↑ tri de tre:s.
 4 y aparte de los dinosaurios (.) qué-qué animales te
 5 gustan?
 6 A: (0.3)
 7 B: mh?
 8 A: (0.2)
 9 B:la mo:rsa (0.3) qué otro (0.3) qué otro animal te
 10 gus[ta,
 11 A: [este también es un triceratops solo que diferente]
 12 B: [a: ya:
 13 A: [este se puede mover. y este es [el-
 14

Este ejemplo demuestra cómo Antonio retorna al tópico del tricerátops de manera abrupta, pero sin uso de marcadores como en los casos anteriores. Como se puede observar, en las líneas 4 y 8-9, genero dos veces la interrogante sobre qué otros animales le gustan. Yo me veo llevada a realizar esta repetición debido a que sus turnos han sido silencios, lo cual es una SPP que posiblemente pide una enmienda o expresa poco interés en el tema. Es en este momento cuando el niño retorna al tema del triceratops de manera abrupta, pero se considera “incoherente” porque no se vale de una pre-secuencia que lo advierta. No obstante, cabe mencionar que esta secuencia puede haber sido motivada por los elementos del contexto: los juguetes que tenía cerca.

Extracto 12 (Líneas 199–206 en *Anexo 2*)

Antonio me está hablando sobre su hermana menor, Mafer. Uno de sus tópicos favoritos, los *bayblades*, ya ha sido propuesto con anterioridad.

- 1 B: mafer (.) mafer es menor o mayor que tú? (0.6)
 2 A: menor
 3 B: menor (.) a es más [chiquita]
 4 A: [con la curva de rendimiento con giro alterno
 5 puede girar más]
 6 B: a ver (.) y se pueden mover los dos a la vez?
 7 A: no (.) necesitas dos

Así como en el extracto anterior y a diferencia del hallazgo de la sección previa, no se usan marcadores o elementos de pre-secuencias que indiquen cierta cooperación con el interlocutor. En este ejemplo se observa este fenómeno con más claridad.

Entre las líneas 1 y 3, el tema es la hermana menor de Antonio. Sin embargo, él interrumpe para transitar a otro tópico abruptamente o, en realidad, retornar a lo dicho sobre los *bayblades* (líneas 4-5). Cuando él dice ‘*con la curva de rendimiento con giro alterno puede girar más*’ lo que consigue es truncar el tema de la “hermana” (y, por lo tanto, sobre él) a través de un enunciado que es incoherente respecto de lo proyectado en la línea 3, la anterior, cuando digo ‘*menor (.) a es más [chiquita]*’. De esa manera, él logra cambiar de tópico y, efectivamente, este se empieza a desarrollar nuevamente, pues yo, en la línea 6, colaboro con el retorno y le pregunto por una característica de los *bayblades*.

Antes de concluir este apartado, se debe recalcar que, así como solo se encontraron casos de transición gradual en la interacción verbal con Álvaro (sección 5.3), los ejemplos del último hallazgo, unidades incoherentes que retornan abruptamente al tópico favorito, solo se han manifestado en la interacción con Antonio, niño que se encuentra más cercano al Autismo de Alto Funcionamiento, lo que es equivalente a un grado “mayor” de Asperger.

Conclusiones

Luego de haber culminado la investigación sobre el manejo del tópico en la interacción verbal con niños diagnosticados con el Síndrome de Asperger, se pueden señalar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, ambos niños diagnosticados con SA que participaron en esta investigación presentan más dificultades que “normalidades” a lo largo de la interacción verbal. Ambos presentan perseverancia de tópico cuando se trata de un tema que les interesa mucho; sin embargo, cuando este no es de su interés, no suelen cooperar en el desarrollo del mismo, y sus respuestas son, en su mayoría, no preferidas. De la misma forma, si están conversando sobre el tema que les gusta, no suelen colaborar para la transición gradual hacia otro, y, de lo contrario, perseveran en él. En resumen, ambos niños sí presentan tópico perseverante en ambas interacciones verbales registradas al igual que el niño con autismo de alto funcionamiento que participó en el estudio de Stribling (2009).

En segundo lugar, reiterando y considerando que, según los diagnósticos, uno de los niños está más cercano a un Autismo de Alto Funcionamiento que el otro, su interacción verbal puede asumirse como un reflejo de ello. Así, el niño con “más Asperger” (Antonio) es el que presenta Unidades incoherentes que retornan abruptamente al tópico favorito. Sin embargo, el otro niño (Álvaro) no genera ninguna unidad de este tipo durante la conversación. Por lo tanto, en este caso, se puede concluir que el niño que está más cercano al Autismo de Alto Funcionamiento también posee más dificultades durante la interacción verbal que mantiene conmigo.

Finalmente, es importante resaltar que, a pesar de las dificultades explicadas anteriormente, ambos niños sí son capaces de interactuar y comunicarse con otra persona, incluso, con alguien que normalmente no es de su entorno. Sería interesante, por eso, investigar cómo interactúan ellos con miembros de su familia, amigos y profesores, los cuales sí conforman parte de su vida cotidiana. El AC busca que las conversaciones analizadas sean lo más naturales y espontáneas posibles; sin embargo, en esta investigación, se analizan conversaciones con alguien nuevo para ellos, por lo

que esto ha podido afectar su desenvolvimiento durante las mismas. Asimismo, otro problema a considerar es la falta de un propósito conjunto en ambas conversaciones. En otras palabras, es posible que el niño no se comprometiera con la interacción verbal, pues no tenía claro para qué yo estaba conversando con él. Esto podría haber causado que el niño, exento de una meta común, converse sobre su tema favorito y persevere en él.

Si bien dos niños diagnosticados con Síndrome de Asperger no conforman una muestra representativa del universo de niños con ese trastorno, los resultados de esta investigación revelan cómo ellos dos configuran su discurso para perseverar en un tema específico. Se ofrecen, así, detalles y matices de aquellas interacciones que solo a través de la metodología del Análisis de la Conversación habrían podido ser detectados. Ratifico, entonces, la importancia y validez de este método para analizar el lenguaje en uso con exhaustividad.



Referencias bibliográficas

AUSTIN, J.L.

1962 *How to do things with words*. Cambridge: Cambridge, MA: Harvard University Press

ANDERSON, A. H., A.Clark y J. Mullin

1994 «Interactive communication between children: learning how to make language work in dialogue». *Journal of Child Language*, vol. 21, pp. 439-463.

ADAMS, Catherine, Jonathan Green, Anne Gilchrist y Anthony Cox

2002 «Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 43, pp. 679–690.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION

1995 *Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV-TR*. Cuarta ed. Washington D.C.: American Psychiatric Publishing Inc.

ASPERGER, Hans

1944 «Die Autistischen Psychopathen». *Kindesalter Archiv fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, vol. 117, pp. 76-136.

BARON-COHEN, Simon

2001 «Theory of mind in normal development and autism». *Prisme*, vol.34, pp.174-183

2008 *Autism and Asperger Syndrome*. NY: Oxford University Press

BALTAXE, C. A. M.

1977 «Pragmatic deficits in the language of autistic adolescents» *Journal of Pediatric Psychology*, vol. 2, pp. 176–180.

BAINES, E. y HOWE, C.

2010 «Discourse topic management skills in 4-, 6- and 9-year-old peer interactions: developments with age and the effects of task context» *First Language*, 30(3-4), pp. 508-535.

BUTTON, G. y N. Casey

1984 «Generating topic: the use of topic initial elicitors». En J.M. Atkinson y J. Heritage (editores) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press

1985 «Topic nomination and topic pursuit» *Human Studies*, vol. 8, pp. 3–55.

BOGDASHINA, Olga

2005 *Communication Issues in Autism and Asperger Syndrome: do we speak the same language?* Londres: Jessica Kingsley Publishers.

BOUCHER, Jill

2003 «Language development in autism». *International Congress Series*, 1254, pp. 247– 253, Reino Unido.

CHUBA, H., Rhea Paul, S. Miles, Ami Klin y Fred Volkmar

2003 «Assessing pragmatic skills in individuals with autism spectrum disorders». *National Convention of the American Speech-Language-Hearing Association*: Chicago.

CLARK, H.

1996 *Using language*. New York: Cambridge University Press

DE VILLIERS, Jessica, Jonathan Fine, Gary Ginsberg, Liezanne Vaccarella y Peter Szatmari

2007 «Brief Report: A Scale for Rating Conversational Impairment in Autism Spectrum Disorder». *Journal of Autism and Developmental Disorders*. vol. 37, pp. 1375–1380, Vancouver.

DYSON, Anne Haas y Celia Genishi

2005 *On the case. Approaches to language and literacy research*. Teachers College Press: Columbia.

DE CLERCQ, Hilde

2005 *Autism from Within. A Handbook*. Houtekiet

GARFINKEL, H.

1967 *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

GILLBERG, Christopher, Judith Gould y Lorna Wing

2011 «Autism spectrum disorders in DSM-V: better or worse than the DSM-IV?». *Researchs in Developmental Disabilities*, vol.3, N°2, pp. 768–773

GOFFMAN, E.

1983 «The interaction order». *American Sociological Review*, vol.48, pp.1–17.

GRICE, H.P.

1975 «Logic and conversation» En Cole, P. y Morgan, J.L. (Eds.), *Syntax and semantics*, vol. 3, pp. 41-58. New York: Academic Press

HALE, Courtney y Helen Tager-Flusberg

2007 Brief Report: The Relationship between Discourse Deficits and Autism Symptomatology». *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 35, N°4, pp. 519 – 524, Boston.

HANCOCK, Dawson R. y Bob Algozzine

2006 *Doing case study research*. Teachers College Press: Columbia.

HUTCHBY, Ian y Robin Wooffitt

2008 *Conversation Analysis*. Polity Press: Cambridge.

JEFFERSON, Gail

2004 «Glossary of transcript symbols with an introduction». En G. H. Lerner (editores).

Conversation analysis: Studies from the first generation, pp.13-31. Philadelphia: John Benjamims.

KENDON, Adam

1987 «Erving Goffman's contributions to the study of face-to-face interaction». En DREW, Paul y Anthony Wooton (eds.) *Erving Goffman: Explorations in the Interaction Order*, pp. 14-40. Cambridge: Polity Press

KLIN, Ami y Fred Volkmar

1995 *Asperger's Syndrome: Guidelines for Assessment, Diagnosing and Intervention*. Pensilvania: Learning Disabilities Association of America.

LANDRY, S. H. y K. A. Loveland

1989 «The effect of social context on the functional communication skills of autistic children». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 19, N°2, pp. 283–299.

LORD, C.

1995 «Follow-up of two year-olds referred for possible autism». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 36, N° 8, pp. 1365–1382

MARTÍN BORREGUERO, Pilar

2005 «Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica». *Revista de Neurología*, vol. 41, N°1, Madrid.

McHALE, S., R. J. Simeonsson, L. M Marcus y J. G. Olley

1980 «The social and symbolic quality of autistic children's communication». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol.10, pp.299–310.

McTEAR, M.F. y G. Conti-Ramsden

1992 *Pragmatic disability in children*. San Diego, CA: Singular Publishing

MENTIS, M.

1991 «Topic management in the discourse of normal and language impaired - children». *Journal of Childhood Disorders*, vol. 30, pp. 88-98

MUSKETT, Tom, Mick Perkins, Judy Clegg y Richard Body

2009 «Inflexibility as an interactional phenomenon: Using conversation analysis to re-examine a symptom of autism» *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol. 24, N°1, pp. 1–16, Reino Unido.

OCHS, Elinor y Olga Solomon

2010 «Autistic Sociality». *ETHOS. Journal of the Society for Psychological Anthropology*, vol. 38, N°1, pp. 69–92, online ISSN 1548-1352

OSBORNE, Lawrence

2002 *American normal: the hidden world of Asperger Syndrome*. NY: Copernicus Books.

PAUL Rhea, Stephanie Miles Orlovski, Hillary Chuba Marcinko y Fred Volkmar

2009 «Conversational Behaviors in Youth with High-functioning ASD and Asperger Syndrome». *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 39, pp. 115–125, Connecticut.

POMERANTZ, Anita

1984 «Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes». En J.M. Atkinson y J.Heritage (ed.) *Structure of social action: Studies in Conversation Analysis*, pp.57-101. Cambridge: Cambridge University Press

PRIZANT, B. M. y P. Rydell

1993 «Assesment and intervention considerations for unconventional verbal behaviour». En J. Reichle y D. Wacker (editores.) *Communicative Alternatives to Challenging Behaviour*, pp. 263–297. Baltimore: Paul Brookes.

RAYMOND, Geoffrey

2003 «Grammar and social relations: alternative forms of yes/no type initiating actions in health visitors interactions». En Susan Ehrlich y Alice F. Freed (2010) *Why do you ask*. Oxford University Press.

RENDLE-SHORT, Johanna

2002 «Managing Interaction: A Conversation Analytic Approach to the Management of Interaction by an 8 Year-Old Girl with Asperger's Syndrome» *Issues in Applied Linguistics*, vol. 13, N°2, pp. 161-186, California.

SACKS, Harvey

1992 *Lectures on Conversation*, vol. 1 y 2. Oxford: Blackwell.

SACKS, Harvey y Emanuel A. Schegloff

1973 «Opening up closings». *Semiotica*, vol. 8, pp. 289-327

SACKS, Harvey, Emanuel A. Schegloff y Gail Jefferson

1974 «A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation». *Language*, vol. 50, pp. 696-735

SCHEGLOFF, Emmanuel A.

1992 «Introduction». En Sacks (1992), pp. ix-lxii

2006 *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis I*. Cambridge University Press: Nueva York.

SEARLE, J.R.

1969 *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press

SHRIBERG, L., Rhea Paul, J. McSweeney, Ami Klin, Donald Cohen y Fred Volkmar
2001 «Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome». *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 44, pp. 1097–1115.

SIDNELL, Jack

2010 *Conversation Analysis: An Introduction*. John Wiley and Sons: Reino Unido.

SPERBER, D. y D. Wilson

1986 *Relevance*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

STONE, W. L. y L. M. Caro-Martínez

1990 Naturalistic observations of spontaneous communication in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 20, pp. 437–453.

STRIBLING, Penny, John Rae y Paul Dickerson

2009 «Using conversation analysis to explore the recurrence of a topic in the talk of a boy with an autism spectrum disorder» *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol. 23, N°8, pp. 555–582, Londres.

TAGER-FLUSBERG, Helen, Rhea y Catherine Lord

2005 «Language and Communication in Autism» En Fred Volkmar, Rhea Paul, Ami Klin y Donald Cohen (editors) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders: Assessment, interventions, and policy Boston*, 3ra. ed., vol. 1. NJ: John Wiley and Sons, pp. 335-364

VOLDEN, Joanne

2003 «Conversational repair in speakers with autism spectrum disorder» *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 39, No. 2, pp. 171-189, Alberta.

VOLKMAR, Fred, Catherine Lord, Anthony Bailey, Robert T. Schultz y Ami Klin

2004 «Autism and pervasive developmental disorders». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45:1, pp 135–170, Oxford

WOOTON, Anthony J.

2002 «Interactional contrasts between Typically Developing children and those with Autism, Asperger's Syndrome and Pragmatic Impairment» *Issues in Applied Linguistics*, vol. 13, N°2, pp. 133-159, Reino Unido.

WING, Lorna

1981 «Asperger's Syndrome: a Clinical Account». *Psychological Medicine*, vol. 11



ANEXO 1: Convenciones de transcripción

A continuación, se presentan las convenciones de transcripción de acuerdo con Jefferson (2004).

Unidad

palabra	<u>ESPACIO</u>
unidad de entonación	<u>LÍNEA</u>

Pausa

pausa, por minutos	(1.2)
pausa, corta	(.)
latching	=
lag (prosodic length)	:

Secuencia

interrupción (single)	[]
-----------------------	-----

Fluidez

truncada/cortada	palab-
respiración (hacia dentro)	.hhh
exhalación	hhh
click	.t
risa	heh
risa entre palabra	palab(h)ra
palabra glotalizada	palag h bra

Manera/Calidad

piano, atenuamiento	°palabra°
sonrisa	£

Metatranscripción

ininteligible	()
---------------	-----

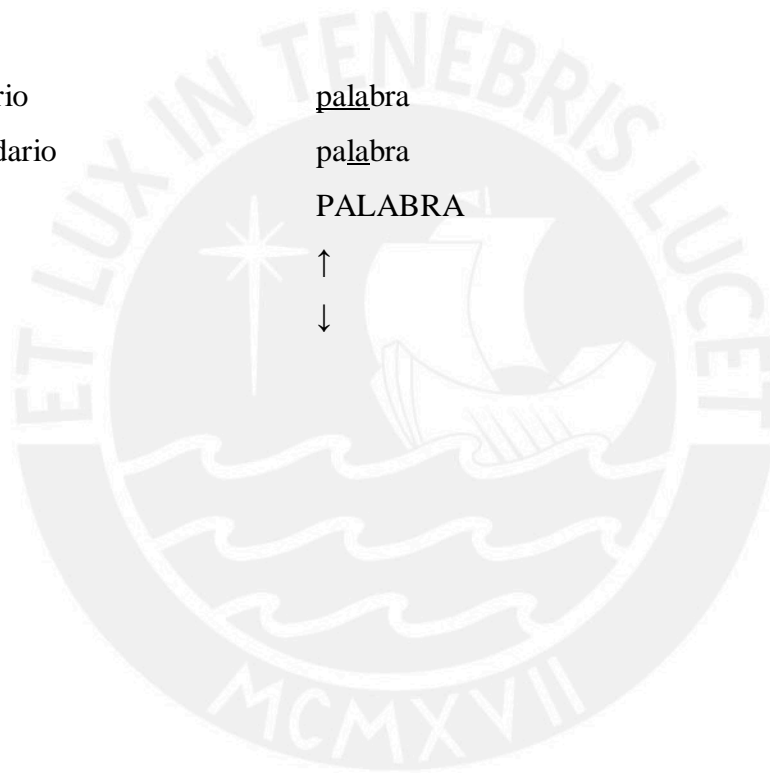
sin certeza	(palabra)
comentario	((palabras))

Límite/Cierre

terminativo	.
continuativo	,
unidad truncada	—
pregunta (final)	?
pregunta (continua)	?

Prosodia

acento primario	<u>palabra</u>
acento secundario	pal <u>abra</u>
forte	PALABRA
timbre alto	↑
timbre bajo	↓



ANEXO 2: Transcripción de interacción verbal con Antonio

En esta interacción participamos **Antonio (A)** y **yo (B)**. Se graba el momento en la sala de su casa. Previamente, su mamá nos ha presentado y hemos conversado un poco sobre Antonio. Él sabía, de antemano, que yo iba a ir a visitarlo y a grabarlo. Su mamá nos deja solos para que podamos conversar y hacer la grabación. Relativamente cerca, se encuentra una caja llena de juguetes, la mayoría, dinosaurios. También hay una enciclopedia de dinosaurios, pero está cerrada.

La grabación dura 15:27 minutos.

- 1 B: (0.2) (nombre del niño) que has hecho hoy día?=
 2 A: =(que/hm)=
 3 B: =que has hecho hoy día?
 4 A: (0.6)
 5 esto es un espinosau↑rio ((A muestra un dinosaurio de
 6 juguete que tiene en la mano))
 7 B: a ver(.)a ver hay que sentar↑nos=hay que sentar↑nos
 8 ((mientras nos sentamos en el suelo))
 9 A: tiene un hocico ()nino
 10 (0.2)
 11 significa lagarto espinoso por la vela que tiene con
 12 espinas (.)=
 13 B: =a [ver
 14 A: [llamada aleta de vela]=
 15 B: =aleta de ve↑la? (.) cuál es aleta de vela?=
 16 A: =esta ((señalando en el juguete))(0.2)
 17 B: a ya: y que: hace eso para que: para qué sirve=
 18 A: =para nadar. (0.3)
 19 B: para nada:r? este dinosaurio na↑da?=
 20 A: =sí (.) es [d-
 21 B: [si:?]
 22 A: es del agua?
 23 B: pero y- que como un pe:z?
 24 (0.3)
 25 A: si, solo que con dos patas

- 26 B: y donde estan=y por donde respiran en el agua?
 27 (0.3)
 28 se meten así (.) en el agua a nadar?
 29 A: sí,
 30 B: sí:? (0.2)
 31 y qué otro=que otro dinosaurio nada? (a ver enséñame)
 32 (0.5) qué otro dinosaurio nada?
 33 (0.3) tengo otros anima↑les (.) las mo:r↑sas
 34 B: a: la morsa. y qué hace la morsa
 35 A: se ponen- (.) es nadador
 36 viene en la aleta trasera.
 37 B: esta?
 38 A: sí
 39 la acción de la aleta trasera impulsa a la mor↑sa.
 40 B: a::: (.) y de qué tamaño es la morsa. más grande que un
 41 dinosaurio?
 42 A: no. más pequeña que un dinosaurio,
 43 B: y qué otros animales te gustan?
 44 A: (0.3) este es el tiranosaurio rex ((señalando otro
 45 juguete))
 46 B: a: el tiranosaurio rex (.) ese es el- el rey. el rey de
 47 los dinosaurios.
 48 A: hmh
 49 B: y este cómo es=cuál es?
 50 A: es el triceratops. significa pie con tres cuernos.
 51 B: a:↑ tri de tre:s.
 52 y aparte de los dinosaurios (.) qué-qué animales te
 53 gustan?
 54 (0.3)
 55 mh? (0.2) la mo:rsa (0.3) qué otro (0.3) qué otro animal
 56 te gus[ta,
 57 A: [este también es un triceratops solo que diferente]
 58 B: [a: ya:
 59 A: [este se puede mover. y este es [el-
 60 B: [y de qué tamaño son los
 61 triceratops? más grandes que estos?]
 62 A: es de tres niños de alto=

- 63 B: =CUÁNTO?
- 64 A: tres niños de al↑to
- 65 B: tres niños (.) de a:lto? tres niños, así como tú?
- 66 A: sí
- 67 B: wau (0.2) bien grande
- 68 y este cómo se llama?
- 69 A: apatosaurio
- 70 B: (0.3) apatosaurio? por qué=por sus patas?
- 71 A: sí.
- 72 B: a:: [:
- 73 A: [y significa reptil engañoso]
- 74 B: reptil engaño:so? ((empieza a vibrar celular)) uy está
- 75 sonando mi celular (.) voy a apagarlo.
- 76 a ver, °ahorita vengo° ((me paro a agarrar el celular que
- 77 está cerca))
- 78 y tú ves Dinodan?
- 79 A: sí
- 80 B: (0.2) a mi: (.) a mi hijita también le gusta dinodan.
- 81 A: va:ya
- 82 B: y sabes qué también [le gusta]?
- 83 A: [qué
- 84 B: dinotren. pero yo no entiendo pues, las cosas de los
- 85 dinosaurios. cómo se llama el=el que dirige el dinotre:n?
- 86 A: el señor trodon↑te
- 87 B: señor,
- 88 A: es un toronte?
- 89 B: toronte
- 90 A: TRO
- 91 B: tro?
- 92 A: sí
- 93 B: ((empieza a vibrar el celular de nuevo)) uy me está
- 94 llamando mi mamá ((sigue vibrando el celular))
- 95 a ver voy a contestarle a mi mamá.
- 96 (0.3) es que mi mamá se ha quedado cuidando a mi hijita,
- 97 ((mientras miro el celular)) tú cuántos años tienes
- 98 anto:nio?
- 99 A: nueve

- 100 B: nue[ve
101 A: [sí
102 B: y en qué grado estás?
103 (0.3)
104 y en qué grado está Antonio?
105 A: en tercero
106 B: en tercer gra:do?
107 A: sí.
108 B: cómo se llama tu colegio?
109 A: mundo optimistic
110 B: a::: y te gusta el colegio?
111 A: sí
112 B: qué te gusta de tu colegio? (0.3)
113 A: °arte°
114 B: qué curso te gusta más? (0.4) mm? ((empieza a vibrar el
115 celular de nuevo))
116 A: arte, ar↑te
117 B: arte te gusta más (0.3)
118 A: sí
119 B: y desde cuándo dibujas tú? (0.4)
120 desde qué edad dibujas?
121 A: el lunes.
122 B: desde el lu:nes? no, pero desde los cuántos años dibujas?
123 A: (0.3) mmm
124 B: desde los cuántos años↑
125 A: ni ide↑a
126 B: no? desde que eras chiquitito, no te acuerdas
127 (0.6)
128 y qué otras cosas te gustan dibujar además de los
129 dinosaurios? (0.5)
130 cuáles son tus juguetes favoritos?
131 (0.4)
132 los dinosaurios?
133 A: mmjm
134 B: no te gustan otros juguetes?
135 A: el bay blade
136 B: bay blade (.) qué es eso?

- 137 (0.2) me enseñas uno?
- 138 A: sí.
- 139 B: ya=a ver, enséñame uno.
- 140 A: ((A se para))
- 141 B: cómo se llama? (.) ba[by?
- 142 A: [bay blade] ((se va a buscarlos a otro ambiente
143 de la casa)) ((se escucha la voz de su mamá a lo lejos))
- 144 B: bay blade
- 145 A: sí
- 146 (0.40) ((regresa del otro ambiente y se acerca con un
147 juguete))
- 148 A: palola,
- 149 B: a ver=qué es eso?
- 150 A: son bay blades. grá**↑**bame
- 151 B: a ver, voy a grabar los bay [blade para
- 152 A: [los bay blade tienen un
153 lanzador]=
- 154 B: =a ver enséñame los bay blade para en[señarle a mi-
- 155 A: [él incluye un
156 lanzador]=
- 157 B: =un lanzador?
- 158 A: sí
- 159 B: a ver, cómo funcionan esos? enséñame ((A se pone a jugar
160 con los bay blade en el suelo))
- 161 A: el punto de rendimiento es su pata
- 162 B: el punto de qué:=qué?=
163 A: =de rendimiento
- 164 B: su pata? cuál pata?
- 165 A: el de abajo
- 166 B: a:: (0.2) y cuánto tiempo da vueltas
- 167 A: unos minutos
- 168 B: unos minuto:s?
- 169 WOW es un montón.
- 170 A: este es storm, PEgasus
- 171 B: (0.3) y tienes de varios colores?
- 172 A: no
- 173 B: no?

- 174 A: solo estos dos
- 175 B: solo tienes estos dos.
- 176 A: este es herman piscis
- 177 B: ah (.) tienen nombres?
- 178 A: sí
- 179 B: a ver ((agarro para jugar yo))
- 180 A: tiene su área de fusión. perfecta. tiene=tieNE casi igual
- 181 como las alas de un avión
- 182 B: como las alas de un avión?
- 183 A: sí
- 184 B: cómo=cómo funcionan los aviones
- 185 A: están diseñados para volar
- 186 B: tú te has subido en un avión?
- 187 A: sí (.) para ir a estados uni↑dos
- 188 B: a:, has ido a estados unidos?=
189 A: =sí
- 190 B: a dónde fuiste? a qué parte de estados unidos? (.) te
- 191 acuerdas?
- 192 A: (0.2) a estados unidos
- 193 B: y qué hiciste en estados unidos?
- 194 (0.4)
- 195 con quién fuiste?=con tu mamá?
- 196 A: sí (0.6)
- 197 B: y con quién más? (0.4) con quién más fuiste?
- 198 (0.6)
- 199 mm?
- 200 A: con papá
- 201 B: papá (.) y con tu hermana.
- 202 cómo se llama tu hermana?=
203 A: =mafer
- 204 B: mafer (.) mafer es menor o mayor que tú? (0.6)
- 205 A: menor
- 206 B: menor (.) a es más [chiquita]
- 207 A: [con la curva de rendimiento con giro
- 208 alterno puede girar más]
- 209 B: (0.3) a ver (.) y se pueden mover los dos a la vez?
- 210 A: no (.) necesitas dos

- 211 B: a: (0.6) y qué te gustan más? los dinosaurios o los bay
212 blade?
- 213 A: los bay blades,
- 214 B: los bay blades?
- 215 A: sí
- 216 B: a ver (.) de nuevo ((hace girar a uno de los bay blades))
- 217 A: mira este=mira.
218 les cambié la punta de rendimiento
- 219 B: tú les has cambiado?=
220 A: =sí
- 221 B: por qué?
- 222 A: para fortalecerlo (.) para pegasus.
- 223 B: este cómo se llama?
- 224 A: mulón=
225 B: =mulón: por qué mulón?
- 226 A: porque=porque así se llama el tornillo
- 227 B: a::, y este cómo se llama
- 228 A: cuál?
- 229 B: este
- 230 A: ese de ahí?=
231 B: =ajá
- 232 A: piscis
- 233 B: a:
- 234 A: cada blade tiene cinco par- cada blade tiene cin-co
235 partes,
236 B: cuáles?
- 237 A: el mulón, el anillo de difusión, la rueda metálica, el
238 eje de rotación y la punta de ren-di-mien-to.
- 239 B: wow (0.2)
240 y para qué sirve cada parte?
241 (0.3)
242 si le quito una parte (.) qué pasa? ya no funciona?
- 243 A: ya no
- 244 B: y se puede desarmar? tú lo has desarma:do al[guna vez?
245 A: [sí]

246 con el eje de rotación y la punta de rendimiento puedes
247 (0.5) el eje de rotación y la punta de rendimiento es para
248 (.) para para ataque defensa equilibrio y resistencia
249 B: ((intento girar uno de los bay blades))uy no me sale, cómo
250 es? (0.3) no me sale.
251 A: con las dos- dedos
252 B: a: con las dos ((sigo intentando)(0.8)
253 uy (0.2) y por qué a ti te sale más=más rápido?
254 A: debes hacerlo así (.) rápido (.) pero sin tapar,
255 no no no así no
256 B: a ver enseñame (.) enseñame cómo se hace eso (0.2) para
257 enseñarle
258 le voy a comprar a mi hijita y le voy a enseñar ya?
259 A: sí para que combata:mos?
260 B: a: es com[bate
261 A: [sí]
262 B: a: y tú con quién juegas esto? con mafer=?
263 A: =sí
264 B: a y quién gana siempre?
265 A: mafer=
266 B: =mafer gana siempre:?
267 A: porque pe- (.) sí (.) porque: porque su aquarius tiene un
268 (.) tiene un (.) más ataque
269 B: a: ella tiene otros
270 A: sí.
271 B: y qué te gustan más (.) e:stos o los dinosaurios?
272 A: los blades
273 B: sí?=
274 A: =sí
275 B: y estos también los has dibujado?
276 te gusta dibujarlos?
277 A: sí (0.2)
278 este es un teranodonte ((agarrando un juguete de
279 dinosaurio))
280 B: teranodo:nte?
281 A: mhm.
282 es un peterosaurio (.) un reptil volador

283 B: a: cómo un=cómo se llama este, ((señalando otro juguete de
284 dinosaurio)) un pterodáctilo?
285 A: sí y el quetzalcoat[ls
286 B: [este es un pterodactilo]?
287 A: es un teranodonte
288 B: a: son distintos
289 A: sí, por su tamaño.
290 B: a:: el pterodáctilo es más grande?
291 A: no (.) es más pequeño
292 B: a:: es más chiquito?
293 A: sí
294 B: este parece más chiquito (0.2) este es como la familia
295 teranodonte del dinotren?
296 A: sí
297 B: y por qué en la familia teranodonte hay un tiranosaurio
298 rex chiquito?=
299 A: =porque lo adoptaron como su hi↑jo=
300 B: =a: lo adoptaron
301 A: sí (.) y se llama bruno
302 B: a: bruno
303 A: sí
304 B: y la familia lo cría como si fuera parte de=de ellos?
305 A: sí
306 B: a: qué bonito.
307 pero bruno va a crecer y va a ser diferente a ellos
308 A: sí (.) pero igual será su hermano mayor
309 B: a es el hermano mayor=
310 A: =sí
311 B: sí porque el papá también es un teranod-
312 cómo se llaman?
313 A: teranodontes
314 B: teranodontes (.) no son pterodáctilos no?.
315 A: no=
316 B: =son distintos
317 A: son pterosaurios (.) reptiles con alas
318 B: a: ya (.) la familia de los teranodontes y de los
319 terodáctilos son los peterosaurios

320 A: sí

321 B: y la de los rex cómo se llama? (0.2)

322 uy, este yo lo conozco (.) este-

323 A: dinosaurio[s

324 B: [este yo lo he visto en dinodan]

325 A: este es el yilimorox

326 B: y cuántos dinosaurios tienes ANTONIO(0.1) cuántos tendrás?

327 A: ni idea

328 B: tendrás un montón.

329 de repente tienes como: (.) a ver (0.1) cuarenta?

330 A: ni ide↑a

331 ((llega la hermana y se retira de la sala)) (0.10)

332 ((regresa))

333 B: Antonio y qué otra cosa hiciste en estados unidos?

334 A: no sé

335 B: tú cuándo has ido?

336 A: hace tie:mpo=

337 B: =hace tiempo. pero te acuerdas?

338 A: sí

339 B: y qué viste?

340 qué visitaste?

341 A: montañas para esquiar

342 B: a (.) fuiste a esquiar

343 A: sí

344 B: viste la nieve?

345 A: sí

346 B: y cómo es la nieve a? yo nun[ca la he visto

347 A: [blanca]

348 B: y es frí:a? hace mucho frío allá?

349 A: sí

350 B: a: o sea que tenías que estar recontra abrigado=

351 A: =sí

352 B: y que más? yo no he visto nieve

353 hiciste ski?

354 A: no=

355 B: =no:?

356 A: fui en una bal:sa

- 357 B: a en una balsa.
358 cómo es una balsa? cómo un barquito?
359 A: como un bote=
360 B: =ah y por dónde fuiste, por un la:go (.) por un río:
361 A: por un lado.
362 B: por un lago,=
363 A: =no
364 B: a por un la-do=
365 A: =por la nieve
366 B: a::: ya: ya ya entendí (.) y qué más hiciste? (0.1) qué
367 más hiciste en estados unidos? (0.6)
368 mmm qué más hiciste en estados unidos?
369 (0.6) viste dinosaurios?
370 A: sí (.) en el museo de washington
371 B: a: en el museo
372 A: de washington
373 B: a: estuviste en washington.
374 o sea que viste la casa del presidente
375 A: sí
376 B: cómo era la casa del presidente?
377 A: mm no recuerdo?=
378 B: =no te acue:rdas?
379 A: no (.) pero lo que sí↑ recuerdo son los dinosaurios
380 B: a: sí↑ te acuerdas de los dinosaurios
381 y cómo era el museo? grande?
382 A: sí, grande
383 B: grande?
384 A: sí
385 B: y acá has ido a un museo de dinosaurios?
386 A: sí
387 B: dónde? acá hay museos de dinosaurios?
388 A: en Perú
389 B: sí?
390 A: no se donde
391 MAMÁ: con quien fuiste dile ((a aproximadamente 1 metro de
392 nosotros)
393 A: con Ernesto

- 394 B: a:↑ con Ernesto has ido, hace cuánto tiempo?
- 395 A: no me acuerdo
- 396 B: a:ok ya Antonio le voy a enseñar a mi hijita todo lo que
- 397 me has enseñado ya-----FIN DE LA TRANSCRIPCIÓN.



ANEXO 3: Transcripción de la interacción verbal con Álvaro

En esta interacción, participamos **Álvaro (A)** y **yo (B)**. Se graba en la sala de su casa. Previamente, su mamá nos ha presentado y hemos conversado un poco sobre él. Sabía, de antemano, que yo iba a ir a visitarlo y a grabarlo. Su mamá nos deja solos para que podamos conversar y hacer la grabación.

Duración: 38:25 minutos

- 1 B: ya (.) cuéntame Álvaro (.) que has hecho ahora
 2 A: (0.03) jm (0.5) bueno no se:: yo, (0.05)
 3 B: que has hecho?
 4 A: (0.3) hmmm
 5 B: has ido al colegio?
 6 A: si,
 7 B: si? en que colegio estas
 8 A: la unión
 9 B: te gusta (.) tu colegio
 10 A: no,
 11 B: no por que?
 12 A: (0.04) es que: son japoneses (.) no me gusta
 13 B: porque es japonés? te enseñan japones?
 14 A: si
 15 B: a ver dime algo en japones
 16 A: mmm soy muy malo sino no
 17 B: como se dice hola en japones
 18 A: (0.3) no m- no me acue:r[do
 19 B: [no te acuerdas? chau
 20 A: mm tampoco=
 21 B: =gracias?
 22 A: tampo↑co porque soy bien malo entonces por eso
 23 B: a::: y a que colegio quieres ir
 24 A: al euroamericano solo que esta tan lejos que no me puedo
 25 matricular A-[HI::
 26 B: [ah ese es lindo ese queda en lurin no? en
 27 pachacamac

- 28 A: no
- 29 B: no?
- 30 A: pero queda bien le[jos
- 31 B: [bien lejos (.) pero dicen que es bien bonito
- 32 ahí yo quiero meter a mi hija. sabias que tengo una
- 33 hijita?
- 34 A: sí
- 35 B: Sí?
- 36 A: mjm
- 37 B: cómo saBías? adivinaste
- 38 A: (0.4)
- 39 B: y qué has estado haciendo arriba que no querías bajar?
- 40 A: jugando wi
- 41 B: wi? que es eso?
- 42 A: un tipo de video°jue:go°
- 43 B: de videojuego . como el nintendo
- 44 A: SI solo que en televisión
- 45 B: yo tuve nintendo: (.)64 tú conoces ese? sabes cual es el
- 46 nintendo 64
- 47 A: no
- 48 B: no?
- 49 A: el ju?
- 50 B: era u:no que los cassettes eran así grandes (0.2) todavia
- 51 es con cassettes?
- 52 A: a esos que=
- 53 B: =había mario kart este:: (0.2) mario kart (0.2) mm no me
- 54 acuerdo solo me acuerdo mario kart
- 55 y este- fue el primer nintendo con control asi con CHK
- 56 con- con palanquita
- 57 A: mmm
- 58 B: ahora c- ah [ora como
- 59 A: [ah si= si↑ si↑ si↑ ese es el que mi mama me va a
- 60 regalar uno=
- 61 B: =pero es bien antiguo=
- 62 A: =uno gris
- 63 B: si uno gris aja que viene con dos no=con cuatro controles.
- 64 si? ese te van a regalar?

- 65 A: mjm
- 66 B: pero es antiguo ese
- 67 A: si
- 68 B: y te gusta ese
- 69 A: si pero hay unos que son como gris oscuro y asi
- 70 B: a: habian otros mas antiguos todavia que se llamaban
- 71 supernintendo
- 72 A: ah si
- 73 B: que ahi yo jugaba donkey kong
- 74 y otro mas antiguo todavia que venia con una pistola .
- 75 para matar a los pajaros ese seguro tu mamá tenía porque
- 76 es u:f viejazo
- 77 y en que se diferencia el nintendo wi de los otros?
- 78 A: por mucho bueno casi tienen los mismos juegos
- 79 B: que juegos?
- 80 A: no se tambien tienen- osea tienes que comprar como un
- 81 cidi:
- 82 (acerco la grabadora más y él se da cuenta)
- 83 B: ahi no más para que no la veas
- 84 ((la escondo))
- 85 A: como un cidi: (0.5)
- 86 B: a ver cuentame pues para ver si-si le compro a mi hija tu
- 87 que dices le compro o le [compro
- 88 A: [YA y que tienes que comprarlo pero
- 89 ANTES de eso tienes que:
- 90 B: qué tengo que comprar=
- 91 A: =para jugar tienes que- con el disco: tienes que comprar
- 92 como un disco de guia donde esta mario bro:s mario KA:rt
- 93 B: ya (.) compro eso y que más hago?
- 94 A: juegas con cualquier cidi
- 95 B: y eso de que hay (.) este: te:nis y esas cosas
- 96 A: qué
- 97 B: bowling: no? como-como se juega el wi? [ya compras los
- 98 cidis
- 99 A: [no sé: osea depende-
- 100 depende que cidi compres cómo se utilizan los controles
- 101 B: como son los controles

- 102 A: no se a veces no no depende que cidi sea
103 B: ya por ejemplo mario kart
104 A: avanzas con dos con uno no haces na:da con a vas para allá
105 B: para alla? (0.6) con A
106 A: mjm con a:
107 B: ya qué mas?
108 A: y-y nada mas
109 y con la estrellita cuando te salen unas cosas y te salen
110 y avanzas rápido
111 B: y tu que: con que muñequito juegas siempre quien eres
112 siempre (0.3) luigi:
113 A: [yoshi tim blu
114 B: quien?
115 A: yoshi tim blu
116 B: a: yoshi y de los personajes de mario bros quien cual te
117 gusta mas
118 A: mm no se
119 B: no sabes? (0.2) te gusta mario?
120 A: sí y tambien me gusta luigi y [todos
121 B: [cual prefieres? mario o Luigi
122 A: no sé
123 B: son hermano no o primos,
124 A: herMANos
125 B: hermanos?
126 A: hermanos sí
127 B: como sabes
128 A: me lo dijeron
129 B: a: y y y que hacen cual es su- su trabajo
130 A: mmm aaa
131 B: sabes que son? doctores? no
132 A: NO. no tienen ninguna profesión más bien creo que son
133 adolescentes
134 B: son adolescentes?
135 A: sí
136 B: no sabes que son yo te cuento son gasfiteros
137 A: que es eso

- 138 B: gasfitero es el que: el que limpia el que arregla las
139 tuberias por eso tienen como un-como un gorrito si? y van
140 por tubos no cierto
- 141 A: ah si
- 142 B: son gasfiteros ajá te he dado un dato nuevo (0.3) ya y
143 aparte del wi que te gusta jugar? o solo juegas wi?
- 144 A: damas ajedrez backgammon
- 145 B: asu: ajedrez backgammon que más?
- 146 A: me gusta también dibujar
- 147 B: dibuJAR que dibujas?
- 148 A: a veces creo cosas a veces dibu:jos algo así
- 149 B: (0.6) y-ves tele?
- 150 A: si
- 151 B: que canal ves
- 152 A: dos, treinta y nueve cuarenta y uno:
- 153 B: =oy pero que canales son esos
- 154 A: y diecinueve
- 155 B: que canales son [esos?
- 156 A: [bueno en el dos y dieci- bueno en dos solo veo un
157 programa en el diecinueve veo dos y en el treinta y nueve
158 y en el cuarenta y uno---pero a veces no veo la televisión
159 porque no est-- porque AU:
- 160 B: qué pasa
- 161 A: ((se agarra la pantorrilla)) me duele acá (0.2) MAMÁ:: me
162 está doliendo mi (0.4) piee
- 163 B: por qué te duele qué has hecho
- 164 A: no sé el doctor dijo-mi pie
- 165 B: que cosa
- 166 A: esto mi PIE:
- 167 MAMÁ: qué le duele el pie
- 168 B: le duele el pie dice
- 169 A: o sea ()
- 170 MAMÁ: pantorrilla no será?
- 171 A: ()
- 172 B: que que has hecho para que te duela el pie juegas futbol
173 (0.4) Álvaro
- 174 A: no

- 175 B: no?
- 176 A: mamá el próximo viernes questa-
- 177 MAMÁ: como?
- 178 A: el próximo viernes voy a estar no
- 179 MAMÁ: sí
- 180 A: a ya
- 181 B: juegas fútbol alvaro
- 182 A: más: o menos porque también juego mas te:nis y todo eso
- 183 B: cuáles
- 184 A: te::nis
- 185 B: a: tenis (0.4) y cómo te va en el colegio
- 186 A: mmm mal
- 187 B: mal por qué
- 188 A: no me gusta
- 189 B: no te gustan los profesos[res
- 190 A: [especialmen:te especialmente porque ya se acerca
- 191 el ensayo
- 192 ((se acerca mamá con bebidas para los dos))
- 193 mamá no va a haber parrillada no?
- 194 MAMÁ: no
- 195 A: ayy
- 196 B: ensayo de qué-qué se acerca que odias tanto
- 197 A: (toma agua de vaso) de ahí bueno- no se por qué dicen que
- 198 los ensayos del ifo son casi iguales al ifo y los ensayos
- 199 del ifo son bien aburridos y el ifo es bien divertido
- 200 B: y qué es el ifo
- 201 A: ((toma agua)) el aniversario
- 202 B: del colegio
- 203 A: mjm
- 204 B: y que curso te gusta más? (0.3) mm (0.5) que curso te
- 205 gusta más
- 206 A: ((sigue tomando agua)) (0.5)
- 207 B: matemática o comunicación cuál prefieres?
- 208 A: qué
- 209 B: matematica o comunicación?
- 210 A: mateMAtica odio comunicacion
- 211 B: por que odias comunicacion

- 212 A: es aburrido
- 213 B: ah [si?
- 214 A: [solo- que te iba a decir- solo-
- 215 B: yo enseño comunicación en un colegio sabías
- 216 A: mjm
- 217 B: y a mis alumnos les gusta (0.3) y yo odio matemática
- 218 A: bueno antes no me gusta pero ahora sí
- 219 B: mate?
- 220 A: sí ahora soy muy bueno
- 221 B: eres bueno en mate (.) y en comunicación no tanto o si?
- 222 A: [sí
- 223 B: [también eres bueno eres bueno en todo
- 224 A: sí
- 225 B: en arte eres bueno?
- 226 A: sí solo que (0.10) RISAS
- 227 B: desde cuándo usas lentes?
- 228 A: bueno de bebe usaba pero:
- 229 B: sí? están bonitos tus lentes
- 230 ((se va a la cocina a hablar con su mamá
- 231 B: qué más a ver qué más te gusta Álvaro
- 232 A: jugar ajedrez [casi todo el tiempo jugar ajedrez pero
- 233 B: [te gusta [con quiénes juegas
- 234 ajedrez?
- 235 A: con mi papa
- 236 B: a con tu papá y quien gana siempre
- 237 A: normalmente mi papa pero yo hace poco le he ganado y hace
- 238 mas poco le empatado
- 239 B: a si
- 240 A: pero normalmente no he empatado porque dijo que en quince
- 241 jugadas ya se terminaba el juego
- 242 B: a eres un experto
- 243 A: pero mmm más o menos mi papá xxx
- 244 B: tu papá es MAS experto que tu bueno pero tu eres mas
- 245 chiquito eso es normal tu cuando seas grande, le vas a
- 246 ganar
- 247 no? y con joaquin juegas ajedrez

- 248 A: jaMA::S se me hace un fastidio y coge mis cosas así que
249 jamás voy a jugar con él
- 250 B: risas
- 251 A: lo que tenías rápido de niño ahora ya no lo vas a tener de
252 grande
- 253 B: Álvaro y te gusta leer?
- 254 A: si
- 255 B: cual es tu libro favorito
- 256 A: mm creo que ese uno que- dice los países del mundo y todo
- 257 B: los países del mundo
- 258 A: sí
- 259 B: te sabes los países del mundo
- 260 A: sí es chévere
- 261 B: sí? a ver cuéntame qué país te gusta más
- 262 A: no sé eslovaquia grecia anoató no sé de qué-
- 263 B: ((acerco grabadora, él la agarra y se la acerca a su
264 boca))
- 265 A: a ver
- 266 B: espera te enseño
- 267 A: aló
- 268 B: ya estás grabando ves? después si quieres-cuando
269 terminemos cuando pasen los catorce minutos no mentira un
270 poco más lo- te escuchamos ya?
- 271 A: ya
- 272 B: ya y te gusta que me dijiste de los países de- de dónde?
- 273 A: del mundo
- 274 B: de que parte del mundo todo el mundo
- 275 A: bueno-
- 276 B: Perú
- 277 A: sí
- 278 B: qué más
- 279 A: francia lo odio reino unido lo odio japon lo odio
280 bolivia lo odio argentina lo odio
- 281 B: [por QUÉ?
- 282 A: (risas) por qué? por qué odias a: francia (0.1) mm
- 283 B: ha invadido muchos países igual que el reino unido (.) bo:
284 bolivia se ha robado muchas cosas de otros países

- 285 A: sí:?
- 286 B: argentina se cree en fútbol
- 287 A: los argentinos se creen no?
- 288 B: y chile?
- 289 A: CHile me da lo mismo si me gusta
- 290 B: te gusta? asi-asi nos hayan ganado la vez pasada
- 291 A: qué importa si ganan
- 292 B: ay no sé
- 293 A: o sino ya todos estuvieran furiosos hace tiempo porque
- 294 jamás-casi jamás hemos ganado creo que hemos ganado una
- 295 vez
- 296 B: nunca hemos ganado aLLÁ
- 297 A: solo dos o tres
- 298 B: sí acá
- 299 A: dos una en la copa américa y otra. otra anteriormente
- 300 cuando participamos 2 a 0 ese partido to:dos lo grita:mos
- 301 B: asu te gusta el fútbol?
- 302 A: sí
- 303 B: te gusta VER el fútbol hincha de que equipo eres (0.2) mm?
- 304 A: la U
- 305 B: la U? u:y por que por qué tu papa es de la U
- 306 A: sí y mi mama tambien pero de TODas maneras cuando el
- 307 equipo gana celebros
- 308 B: sí? te-te encanta la u
- 309 A: mjm
- 310 B: por qué a?
- 311 A: no sé-- pero xxxx ya empataron en la copa américa y ya les
- 312 ganaron cinco a cero a colombia en argentina y ya le ganó
- 313 a venezuela que es mucho peor que bolivia
- 314 B: venezuela es peor que bolivia?
- 315 A: sí
- 316 B: ah si? yo pensé que bolivia era el peor de todos y Perú
- 317 donde está
- 318 A: bueno normalMENTe en más puntos es mejor bolivia y
- 319 normalmente xxx es que bolivia ha pasado la final ganaba
- 320 ha pasado a la semi semifinal ha pasa-
- 321 B: y tú crees que [lleguemos al-

- 322 A: [venezuela solo ha pasado ha podido pasar a cuarto
323 puesto
324 B: mm
325 A: PERO parece que ahora venezuela va a ganar porque ya pas-
326 ya pasó a xxx y quedó cuarto puesto
327 B: asu madre te sabes todo
328 A: y en la copa américa-
329 B: y has ido al estadio?
330 A: sí
331 B: sí?
332 A: me fui en como se llamaba (0.4)
333 B: a ver a peru siempre o has ido a ver a la u también alguna
334 vez
335 A: sí muchas veces
336 B: sí
337 A: bueno me parece bueno bueno me parece que por-dentro es
338 mejor el monumental que el nacional
339 B: si pero has ido al nacional nuevo?
340 A: Sí si no no no es que cuando tu lo ves de afuera es
341 chévere pero-
342 B: si yo he ido por afuera no mas no he ido adentro
343 A: ya yo sí he ido dentro pero es-es mucho porque todos los
344 asientos estan sucios y los baños están con agua
345 B: sí?
346 A: sí bueno en mi colegio tambien estan ahi estan mucho mas
347 sucios- hay basura por todos la- hay caca por to:d-
348 B: sí? a que a que: este:
349 A: en el naciona:l den-por
350 B: pero a qué parte fuiste a oriente a occidente
351 A: [mientras que en el monumental
352 o sea el que queda acá cerca en el nacional bueno no queda
353 tan cerca
354 B: no pero digo
355 A: [el monumental que queda- me pareció por fuera me
356 parecio que era bien monse pero por dentro era cheverazo
357 es mas en el nacional casi jam-jamás nadie
358 B: en el nacional qué

- 359 A: en el nacional casi jamás es mas facil de llegar los
360 asientos son lim:pios
- 361 B: a yo pensaba que el nacional estaba mostro por adentro
- 362 A: n-no estaba muy-
- 363 B: pero le han hecho techo no . viste
- 364 A: no no
- 365 B: o sea no total pero un poquito como para que no le caiga
366 sol a ninguna tribuna . no
- 367 A: no creo que solamente un poquititititititi:to
- 368 B: el monumental no tiene techo creo (0.2) pero el monumental
369 ya lo cerraron no cier-
- 370 A: [no no a mi me contaron que sigue
371 abierto
- 372 no no no es que por dentro en el monumental habían
373 vendedores los asientos estaban limpios los baños estaban
374 limpios
- 375 B: a si qué feo
- 376 A: [caían globos
- 377 B: y que partidos viste
- 378 A: en el nacional vi peru con bolivia en el monumental vi
379 (0.6)
- 380 B: Perú la u pues en el monumental has visto los de la u de
381 hecho (0.3) has visto alguna vez la u cristal
- 382 A: (0.10)
- 383 B: por que yo soy de cristal (0.6)
- 384 y joaquin tambien es de la u?
- 385 A: si
- 386 B: o sea toda la familia es de la u . y cual es tu jugador
387 favorito de la u
- 388 A: no se no los conozco
- 389 B: a no los conoces y como ah ya este: me estabas diciendo
390 que habias ido a peru bolivia y que odias a bolivia por
391 qué odias a bolivia
- 392 A: (0.5) porque (0.3) te dije que se habian copiado-que se
393 habian agarrado nuestras cosas de nosotros
- 394 B: que cosas se han agarrado?

- 395 A: [porque dic- porque un día: xxx que se iban la
396 pap- que en un canal que se iban- pap objeto del país que
397 era más rico ya
398 participa peru: ya?
- 399 B: mjm
- 400 A: jugó venezuela con un- venezuela también jugó venezuela
401 colombia peru:
- 402 B: en el sudamericano
- 403 A: no no bolivia colombia venezuela peru: y chile no no
404 y::: nada mas
- 405 B: [ya:
- 406 A: ya venezuela presento como algo que no se lo que PArece
407 creo que era como una frambuesa o algo así colombia
408 presento como un caCAo:
- 409 B: ya
- 410 A: peru presento un caMote
- 411 B: ya
- 412 A: y bolivia presento una papa ya? y luego probaron (.) la
413 papa es peruana
- 414 B: sí pues
- 415 A: y bolivia presento la PA-PA
- 416 B: a: yaa
- 417 A: y luego probaron y dij- ya: la papa está mejor y gana
418 bolivia
- 419 B: ganó bolivia?
- 420 A: sí gano bolivia porque
- 421 B: con la papa
- 422 A: si decían que la papa y--
423 (suena alarma de la cámara)
- 424 B: uy que suena
- 425 A: la filmadora? o esto (agarra la grabadora) a ver voy a ver
426 como ((la apaga y detiene la grabación))
427 ((después de 1:59 prendemos la grabadora de nuevo))
- 428 A: un cuate un cuate ya?
- 429 B: a: un cuate
- 430 A: pero podias presentar solo una cosa
- 431 B: un tortees

- 432 A: ya luego europa (.) presentó (0.3) como puede ser españa
433 B: por qué odi- por que odiabas a Francia
434 A: porque han invadido muchos países
435 B: y que país te gusta porque veo que odias muchos que país
436 te gusta
437 A: eslovaquia
438 B: eslovaquia por qué que hay ahí donde queda eso
439 A: en (.) europa: ya! pero como se llama
440 B: que te gustan los países de europa menos francia
441 A: ya. españa presento como comida cual era la comida
442 españo:la
443 B: paElla
444 A: cual
445 B: paella no has comido paella?[bien rico
446 A: [a no si si si si justo lo
447 dijiste era SI era paella- España presentó paella:
448 B: inglaterra?
449 A: no ya pasaba a africa que presentó costa de marfil
450 B: pero que es esto porque todo el mundo presenta comidas es
451 un concurso de comidas?
452 A: si es un concurso pero tu no lo preparas sino que llevas
453 comida de tu país
454 B: o sea productos
455 A: mjm pero ya
456 B: plantas
457 A: y luego gano bolivia pero por poquito y costa de marfil la
458 iba a rematar con su con su- o sea primero empezo a ganar
459 bolivia luego dijeron que costa de- y luego costa de
460 marfil le empato porque habían siete jugado- siete que
461 probaban que eran de estados unidos primero tres dijeron
462 que les gustaba mas la pa:pa luego tres dijeron que les
463 gustaba mas el caliente y y luego el ultimo dijo que le
464 gustaba . penso mucho y dijo que el de bolivia y gano y
465 paso contra la comida
466 B: y donde has visto esto lo pasaron en la tele
467 A: si en el 27
468 B: 27 y que canal es ese

469 A: no me acuerdo
470 B: ah tu te sabes los números pero no los nombres ves
471 discovery kids
472 A: no::: es monsesazo
473 B: a: es que mi hijita ve . todo el día . sabes cuantos años
474 tiene?
475 A: cuantos
476 B: cuantos crees
477 A: ocho
478 B: no::
479 A: nueve?
480 B: Uno. un año tiene
481 A: a: ya
482 B: por eso ve pues. no? porque es para bebitos (.) no? doki
483 (0.4) a monsesazo te parece! tu que ves cartoon así
484 A: m si algo asi
485 B: que otros canales de niños hay [cartoon boomerang
486 A: [ah si pero: ah si pero ya
487 te cuento que en el concurso bolivia quedo contra un pais
488 que presento un pescado que es riQUÍsimo riQUÍ::simo
489 B: cuál era? la trucha no,
490 A: no
491 B: salmón?
492 A: no era---
493 B: tilapia
494 A: no estaba era uno de maldivas que se llamaba LUCIO
495 B: a lucio si he escuchado
496 A: era de maldivas y presento eso y a las jus:tas le ganó el
497 el lucio a a a bolivia ya? a la papa

ANEXO 4: Consentimiento informado para los padres de familia²²

La presente investigación forma parte de los cursos Seminario de Tesis 1 y Seminario de Tesis 2 de la especialidad de Lingüística Hispánica en la Pontificia Universidad Católica del Perú. La tesis titulada “El tópico perseverante en niños diagnosticados con Síndrome de Asperger” es realizada para obtener el grado de Licenciatura en Lingüística.

El objetivo de este proyecto es describir los mecanismos de interacción que los niños diagnosticados con el Síndrome de Asperger emplean en una conversación cotidiana para mantener un mismo tema. Por ello, se necesita grabar una interacción en la que el niño esté lo más cómodo posible de modo que represente una interacción cotidiana. Esta grabación será transcrita rigurosamente para realizar un análisis fino regido por la metodología del Análisis de la Conversación.

La información que será recopilada en estas grabaciones mantendrá el **estado anónimo** del niño y de los participantes. El análisis obtenido y los resultados serán utilizados únicamente con **fines académicos** y los padres podrán consultar o solicitar al investigador cualquier dato que crean conveniente.

La asesora de esta tesis es la Dra. Virginia Zavala, profesora de Lingüística de la PUCP. Además, cuenta también con el asesoramiento del Dr. Ernesto Reaño, director de EITA, y del Dr. Marcos Herrera, también profesor de Lingüística de la PUCP.

Paola Yerovi Verano

DNI 44211071

Estudiante de la especialidad de Lingüística y Literatura de la Facultad de Humanidades (PUCP)

²² Este documento fue redactado en el mes de agosto de 2011, antes de realizar las grabaciones, en el tiempo en el que estaba matriculada en el curso de Seminario de Tesis 2. Además, se alinea con lo indicado por el “Reglamento del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica Del Perú” creado en el año 2009.