



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE LETRAS

**La Capacidad Intersubjetiva y su Manifestación
Lingüística en Niños Hipoacúsicos con Implante
Coclear Prelocutivo y en Niños con Síndrome de
Asperger**

D^a Inmaculada Concepción Bleda García

2017



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE LETRAS

Departamento de Lengua Española y
Lingüística General

Directora de Tesis:

D.^a Sonia Madrid Cánovas

2017

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis ha sido posible gracias a los niños que forman el corpus y a sus familias. Su colaboración ha sido esencial para este trabajo.

Gracias también a los compañeros doctorandos que ayudaron y participaron en las grabaciones.

A la Dra. Sonia Madrid Cánovas, por su confianza, sus consejos y sus palabras de ánimo, a pesar de mis altibajos en este proceso.

A los profesores que, ya desde mis primeros días en la Universidad, me descubrieron la Lingüística y despertaron en mí el interés por ella.

A mis amigas M^a Dolores, Eli, Míriam, Amanda y Loli. Porque sé que son para siempre.

Y, muy especialmente, a mis padres, Antonio y Cati, por su apoyo incondicional. Por caminar siempre a mi lado.

Índice

<i>Índice de figuras</i>	VII
<i>Índice de tablas</i>	VIII
I. INTRODUCCIÓN	1
1. Presentación	1
2. Objetivos e hipótesis	3
II. LA CAPACIDAD INTERSUBJETIVA	5
1. Concepto de <i>capacidad intersubjetiva</i>	5
1.1. Delimitación del concepto	5
1.2. Debate terminológico	6
1.3. Origen de la capacidad intersubjetiva	8
1.3.1. Innatismo	8
1.3.2. Constructivismo	9
1.3.3. Paralelismo con el origen del lenguaje	11
1.4. Áreas cerebrales implicadas en la intersubjetividad	12
1.5. La capacidad intersubjetiva en un ámbito más amplio: el concepto de <i>empatía</i>	16
2. Desarrollo de la capacidad intersubjetiva	18
2.1. Etapas fundamentales del desarrollo cognitivo	19
2.2. Precursores de la capacidad intersubjetiva	20
2.2.1. Autoconciencia y subjetividad	21
2.2.2. Intencionalidad, agentividad y animismo	23
2.2.3. Atención conjunta	25

2.2.4. Atribución de perspectivas	27
2.2.5. Juego simbólico	28
2.3. Escala de etapas en el desarrollo típico de la capacidad intersubjetiva	32
2.3.1. Identificación de emociones	36
2.3.2. Diversidad de deseos y creencias	38
2.3.3. Acceso al conocimiento: la perspectiva	39
2.3.4. Falsas creencias	41
2.3.5. Emociones reales y aparentes	45
3. Capacidad intersubjetiva y lenguaje	47
3.1. Etapas principales del desarrollo del lenguaje	48
3.2. Dependencia e influencia mutuas entre la capacidad intersubjetiva y el lenguaje	51
3.3. Manifestaciones lingüísticas de la intersubjetividad	52
3.3.1. Léxico mentalista	54
3.3.2. Subordinación sustantiva	55
3.3.3. Modo subjuntivo	57
4. Alteraciones en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva	58
III. DESARROLLO ATÍPICO DE LA CAPACIDAD INTERSUBJETIVA	64
1. Implantación coclear prelocutiva	64
1.1. Deficiencias auditivas	64
1.1.1. El sistema auditivo y su desarrollo	64
1.1.2. Diagnóstico y clasificación de las deficiencias auditivas	69
1.1.3. Características comunicativas y psicopedagógicas del niño sordo	73
1.1.3.1. Sistemas de comunicación (oral, signado y mixto)	74
1.1.3.2. El niño sordo en un entorno oralista	76

1.1.4. Tratamiento logopédico, médico y técnico	79
1.1.5. Tipos de prótesis y ayudas técnicas	80
1.2. El implante coclear	81
1.2.1. Estructura y funcionamiento: descripción técnica	82
1.2.2. Antes de la implantación: factores que condicionan el pronóstico	85
1.2.2.1. Edad de implantación y duración de la hipoacusia: el período crítico	85
1.2.2.2. Alteraciones o déficits asociados	88
1.2.2.3. Sistemas de comunicación e implicación del entorno: la experiencia lingüística	90
1.2.3. Después de la implantación: la audición funcional	92
1.3. Desarrollo de la capacidad intersubjetiva en casos de implantación coclear prelocutiva	95
1.3.1. ¿Un patrón propio en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva?	96
1.3.2. Experiencia social y experiencia comunicativa	99
1.3.2.1. Exposición incompleta a modelos lingüísticos: el discurso restringido	100
1.3.2.2. Expresión de la intersubjetividad: el dominio limitado del código	103
1.3.3. Capacidad intersubjetiva y desarrollo social: las dificultades pragmáticas	108
2. Síndrome de Asperger	111
2.1. Síndrome de Asperger: el origen de la denominación y el debate Terminológico	111
2.1.1. Hans Asperger y Leo Kanner	112
2.1.2. Trastornos del espectro autista (TEA)	115
2.1.3. Criterios diagnósticos actuales del síndrome de Asperger	117
2.2. Descripción del síndrome de Asperger: características, causas y consecuencias	119

2.2.1. Características generales	119
2.2.1.1. Imaginación e inflexibilidad comportamental	120
2.2.1.2. Competencia social	121
2.2.1.3. Competencia lingüística y comunicativa	124
a) Aspectos paralingüísticos	125
b) Aspectos morfosintácticos	125
c) Aspectos léxico-semánticos	126
d) Aspectos pragmáticos	126
e) Aspectos kinésicos	129
2.2.2. Principales teorías sobre las causas del síndrome de Asperger	129
2.2.2.1. Teorías neurobiológicas	130
2.2.2.2. Teorías psicológicas	133
2.2.3. Diagnóstico del síndrome de Asperger	140
2.2.3.1. ¿Aumento de casos o mayor precisión diagnóstica?	140
2.2.3.2. El coeficiente de espectro autista	142
2.2.3.3. Reacciones ante el diagnóstico	145
2.3. <i>Ceguera mental</i> : la representación de estados mentales	147
2.3.1. Atención conjunta y contacto visual	148
2.3.2. Juego simbólico	150
2.3.3. Acceso al conocimiento y diversidad de perspectivas	150
2.3.4. Falsa creencia	151
2.3.5. Reconocimiento de emociones propias y ajenas	155
2.3.6. Código moral a través de la <i>antipatía positiva</i>	156
2.4. Convivencia e integración	159
2.4.1. Estrategias de compensación intelectual	160
2.4.2. Tipos de intervención y terapias	161

2.4.3. Integración escolar	165
2.4.4. Valoración de la neurodiversidad	169
IV. ANÁLISIS DEL CORPUS: CAPACIDAD INTERSUBJETIVA Y LENGUAJE	171
1. Introducción	171
2. Metodología	171
2.1. Enfoque metodológico	171
2.2. Instrumentos de análisis	173
2.2.1. Recursos intersubjetivos	173
2.2.2. Manifestación lingüística de los recursos intersubjetivos	179
2.3. Procedimiento	185
2.3.1. Participantes	187
2.3.2. Descripción de las tareas	190
2.3.3. Sistema de transcripción	202
3. Análisis del corpus	207
3.1. Análisis de las tareas por poblaciones	207
3.1.1. Grupo I: niños con implante coclear (IC)	207
3.1.1.1. Emociones básicas (EM.Em y EM.Ma)	207
3.1.1.2. Deseos e intenciones (VO.De y VO.In)	224
3.1.1.3. Acceso al conocimiento (EP.Pe y EP.Co)	232
3.1.1.4. Creencias y falsas creencias (EP.Cr)	243
3.1.2. Grupo II: niños con síndrome de Asperger (SA)	270
3.1.2.1. Emociones básicas (EM.Em y EM.Ma)	270
3.1.2.2. Deseos e intenciones (VO.De y VO.In)	293
3.1.2.3. Acceso al conocimiento (EP.Pe y EP.Co)	306

3.1.2.4. Creencias y falsas creencias (EP.Cr)	324
3.1.3. Grupo III: niños con un desarrollo típico (CO)	353
3.1.3.1. Emociones básicas (EM.Em y EM.Ma)	353
3.1.3.2. Deseos e intenciones (VO.De y VO.In)	368
3.1.3.3. Acceso al conocimiento (EP.Pe y EP.Co)	375
3.1.3.4. Creencias y falsas creencias (EP.Cr)	383
3.2. Análisis comparativo de las tareas entre poblaciones	398
3.2.1. Emociones básicas (EM.Em y EM.Ma)	399
3.2.2. Deseos e intenciones (VO.De y VO.In)	404
3.2.3. Acceso al conocimiento (EP.Pe y EP.Co)	407
3.2.4. Creencias y falsas creencias (EP.Cr)	410
3.3 Conclusiones del análisis	414
V. CONCLUSIONES	449
VI. BIBLIOGRAFÍA	453

Índice de figuras

FIGURA 1. Relación entre la capacidad intersubjetiva y el lenguaje	2
FIGURA 2. Circuito de la empatía: cerebro	15
FIGURA 3. Circuito de la empatía: corte transversal del cerebro	15
FIGURA 4. Tipos de experiencias	33
FIGURA 5. Estructura del sistema auditivo y corte transversal de la cóclea	65
FIGURA 6. Vía auditiva central	67
FIGURA 7. Implante coclear	83
FIGURA 8. Prueba de Navon	135
FIGURA 9. Recursos volitivos: deseo, intención y cumplimiento del objetivo	182
FIGURA 10. Lámina 1. Tarea I.a	193
FIGURA 11. Lámina 2. Tarea I.b.1	194
FIGURA 12. Lámina 3. Tarea I.b.2	195
FIGURA 13. Lámina 4. Tarea I.b.2	195
FIGURA 14. Lámina 5. Tarea II.a	196
FIGURA 15. Lámina 6. Tarea II.b	197
FIGURA 16. Lámina 7. Tarea III	198
FIGURA 17. Lámina 7. Tarea III	198
FIGURA 18. Lámina 7. Tarea III	198
FIGURA 19. Lámina 10. Tarea IV.a	199
FIGURA 20. Lámina 11. Tarea IV.a	199
FIGURA 21. Láminas 12 y 13. Tarea IV.b	201

Índice de tablas

TABLA 1. Relación entre el coeficiente intelectual y la adquisición del lenguaje para clasificar los trastornos del espectro autista	116
TABLA 2. Tipos de recursos intersubjetivos	174
TABLA 3. Manifestación léxica de los recursos emocionales	181
TABLA 4. Manifestación léxica de los recursos volitivos (deseos e intenciones)	183
TABLA 5. Manifestación léxica de los recursos epistémicos	183
TABLA 6. Datos del grupo I: niños con implante coclear prelocutivo (IC)	188
TABLA 7. Datos del grupo II: niños con síndrome de Asperger (SA)	188
TABLA 8. Datos del grupo III: niños control (CO)	189
TABLA 9. Relación de tareas y láminas	190
TABLA 10. Recursos emocionales. Población IC	403
TABLA 11. Recursos emocionales. Población SA	404
TABLA 12. Recursos emocionales. Población CO	404
TABLA 13. Recursos volitivos. Población IC	407
TABLA 14. Recursos volitivos. Población SA	407
TABLA 15. Recursos volitivos. Población CO	407
TABLA 16. Recursos epistémicos. Población IC	414
TABLA 17. Recursos epistémicos. Población SA	414
TABLA 18. Recursos epistémicos. Población SA	414

I. INTRODUCCIÓN

1. PRESENTACIÓN

La capacidad intersubjetiva es la base de las relaciones personales y, por tanto, una habilidad pragmática esencial. Los niños aprenden a identificar sus propios estados mentales y a reconocer los de los demás precisamente relacionándose con las personas de su entorno e interactuando con ellas.

El desarrollo de la capacidad intersubjetiva es un proceso eminentemente social, subordinado a dos factores (Fig. 1): por una parte, lo cognitivo, biológico o innato; y por otra, las experiencias sociales. Ambos se retroalimentan y favorecen que los niños puedan tomar parte en experiencias comunicativas cada vez más complejas. En un primer momento esta comunicación se produce por medios no verbales, con gestos y vocalizaciones fundamentalmente, y más tarde se incorpora también el lenguaje, la herramienta que acabará convirtiéndose en la preferida por el niño para exponer su concepción del mundo, ya que pondrá a su disposición los recursos suficientes para dar cuenta de la complejidad de sus estados mentales.

Efectivamente, si se pregunta a un grupo de personas qué es la comunicación, se obtendrá seguramente una lista de respuestas que, con diversas variantes, incluirá al menos estas dos ideas: comunicarse es transmitir información por medio del lenguaje, y comunicarse es interactuar con los demás. En ellas se resumen las dos propiedades que habitualmente se consideran esenciales en la comunicación: 1) la transmisión de información por medio de un código lingüístico y 2) la interacción con otros. La comunicación tiene, en esta caracterización, dos facetas: una de tipo lingüístico y otra de tipo social (Escandell Vidal, 2014: 11).

El lenguaje nos ofrece recursos fonológicos, morfosintácticos y léxicos con los que comunicar y compartir nuestra idea de la realidad, tanto de la externa como de la interna, así que desempeña un papel fundamental en el acceso y en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva, y sobre todo en su manifestación. Sirviéndonos de él, compartimos emociones, creencias o dudas, por ejemplo, estados mentales todos ellos que determinan el comportamiento, pues no actuamos en función de la realidad objetiva, sino según las representaciones mentales, siempre subjetivas, que construimos de esa realidad.

Esta parcela que el lenguaje reserva para la expresión de la intersubjetividad será la que abordaremos. Los avances en el proceso de adquisición del lenguaje permiten disponer de recursos cada vez más complejos para expresar la intersubjetividad, y la experiencia con la capacidad intersubjetiva da lugar a su vez a una conexión interpersonal cada vez más satisfactoria y a un nivel de desempeño pragmático cada vez más ajustado, lo que anima a seguir compartiendo estados internos.

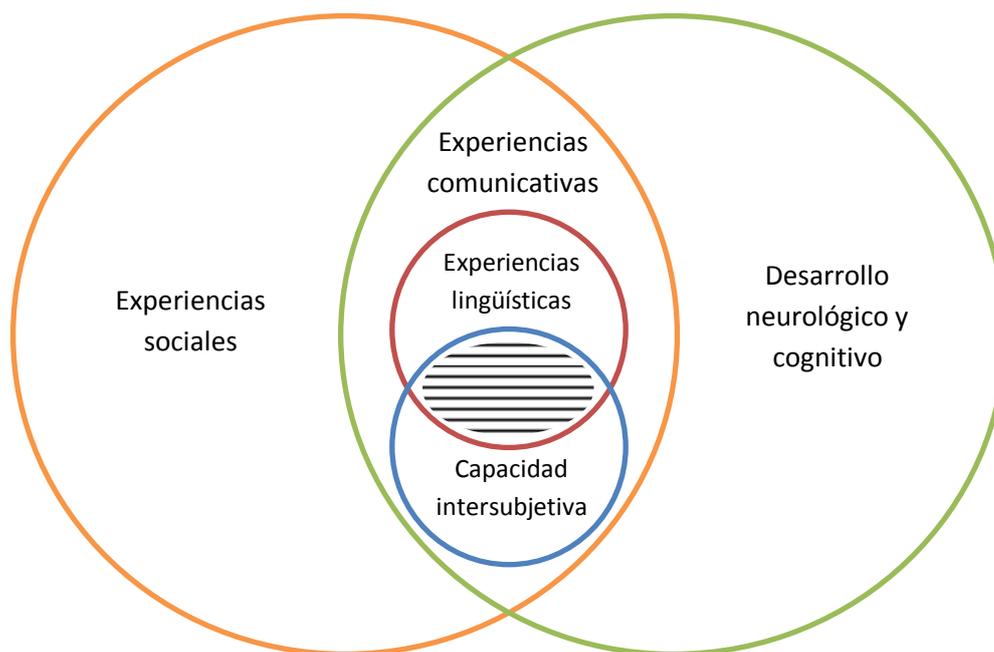


FIGURA 1. Relación entre la capacidad intersubjetiva y el lenguaje (elaboración propia)

Sin embargo, hay niños que no siguen un desarrollo normalizado. En concreto en este trabajo nos vamos a ocupar de dos poblaciones diferentes: los niños con hipoacusia prelocutiva que utilizan implantes cocleares y los niños con síndrome de Asperger.

En el primer caso, el déficit sensorial reduce y empobrece las experiencias sociales y comunicativas de estos niños y, pese al implante, no dominan lo suficiente la lengua oral, la que utilizan las personas de su entorno, por lo que sus experiencias lingüísticas se encuentran también limitadas y la capacidad intersubjetiva se ve comprometida.

En el segundo caso, el déficit neurocognitivo afecta a la capacidad intersubjetiva de manera evidente, puesto que condiciona las relaciones sociales y comunicativas con las personas del entorno. En principio, estos niños disponen de recursos lingüísticos, pero, a pesar del aparente dominio formal, se advierten graves desajustes a nivel pragmático.

Si tomamos la Fig. 1 como punto de partida, el problema en el primer caso comienza en el ámbito de las experiencias sociales debido a un déficit sensorial; en el segundo, surge en el ámbito del desarrollo neurológico y cognitivo. Pero en ambos la capacidad intersubjetiva se ve afectada y, con ella, la dimensión pragmática del lenguaje: en los niños con hipoacusia prelocutiva e implante coclear, de manera indirecta, por las limitaciones en el catálogo de recursos lingüísticos; en los niños con síndrome de Asperger, como consecuencia directa de la alteración cognitiva.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

En este trabajo realizamos un recorrido teórico sobre el origen y el desarrollo de la capacidad intersubjetiva. Subrayamos la relación de interdependencia que mantiene con el lenguaje, así como la evolución de este. Se benefician y retroalimentan constantemente, por lo que nos detenemos también en los principales recursos formales que han merecido la atención de diversos estudios e investigaciones por ser claro reflejo de la intersubjetividad.

Describimos las características de la hipoacusia prelocutiva y de las consecuencias que supone la implantación coclear para el desarrollo de la lengua oral, así como los rasgos más importantes del síndrome de Asperger, sobre todo los que corresponden a la comunicación y a las relaciones sociales. Procuramos insistir en las dificultades de estas dos poblaciones con la manifestación lingüística de la capacidad intersubjetiva.

La elaboración y el análisis de nuestro corpus suponen comparar el desempeño de tres grupos de niños (con desarrollo típico, con hipoacusia prelocutiva e implante coclear, y con síndrome de Asperger) en la resolución de una serie de tareas intersubjetivas.

Partimos de que, en los casos de síndrome de Asperger, la afectación de la capacidad intersubjetiva y la falta de pericia pragmática que acarrea forman parte del propio trastorno. Entonces la clave está en determinar si, en el caso de los niños con hipoacusia prelocutiva, la privación de experiencias conversacionales tempranas y la exposición oral posterior consecuencia de la implantación coclear también tienen repercusiones en el desarrollo intersubjetivo. Esta comprobación será crucial para valorar convenientemente los dos factores básicos que propician la intersubjetividad: las experiencias sociales y el dominio del código.

Perseguimos, por tanto, los siguientes objetivos:

- Diseño y realización de pruebas formales.
- Transcripción y obtención de datos a partir de esas pruebas formales.
- Comparación de los resultados intersubjetivos de los niños con implante coclear prelocutivo y con síndrome de Asperger, tomando como referencia los obtenidos por un grupo de control de niños con un desarrollo típico (normoyentes y neurotípicos).
- Descripción del nivel de habilidad lingüística que muestra cada población con desarrollo atípico con respecto a los contenidos mentalistas, en la medida en que estos constituyen un ámbito de especial relevancia pragmática.
- Descripción y análisis de los tipos de recursos formales que emplean los niños de cada población para manifestar sus habilidades mentalistas.

– Valoración, en el caso de los niños con hipoacusia prelocutiva, de los beneficios y de las posibles limitaciones que conlleva la implantación coclear, con el propósito de que los ajustes en el diseño de las terapias de rehabilitación consigan obtener el máximo rendimiento posible del *input* que proporciona el dispositivo.

II. LA CAPACIDAD INTERSUBJETIVA

1. CONCEPTO DE *CAPACIDAD INTERSUBJETIVA*

El ser humano tiende a atribuir significados a las actividades que realizan los demás. De manera intuitiva, automática y prácticamente inconsciente, puede considerar coherentes esas conductas al suponer en otras personas estados mentales similares a los suyos (Valdez, 2001). “We are ‘mindreaders’ by nature, building interpretations of the mental events of others and feeling our constructions as sharply as the physical objects we touch” (Baron-Cohen, 1995: XVII).

Con la conducta, con el rostro o con los gestos constantemente expresamos nuestras intenciones, nuestras emociones y otros estados mentales, y en ellos nos basamos también para “leer” los de los demás. Además, nos gusta compartir y comunicar experiencias para poder así acceder al universo mental de otras personas y para hacerlas partícipes a ellas de nuestro propio mundo interior. Y la herramienta privilegiada para hacerlo es el lenguaje.

1.1. Delimitación del concepto

El ser humano no basa sus actuaciones en cómo es realmente el mundo, sino en cómo lo percibe y lo interpreta él. Partiendo de sus percepciones, elabora representaciones mentales (siempre subjetivas) de la realidad, externa y objetiva. Estos estados mentales, entre los que se encuentran las intenciones, los deseos, las creencias o los estados de conocimiento, son individuales, diferentes de los del resto (Rommel y Petters, 2009; Rieffe y Terwogt, 2000; González Cuenca *et al.*, 2008; Frith y Frith, 2006; Rivière, 1993).

Por tanto, la capacidad intersubjetiva consiste en el reconocimiento de los estados mentales de uno mismo y en la atribución de estados mentales a los demás, de manera paralela a la propia experiencia o como reflejo de esta, para justificar la conducta y para predecir comportamientos futuros. Se trata, en definitiva, de una habilidad clave para el desarrollo social, comunicativo y afectivo porque propicia la conexión con la mente del otro. Proporciona un marco de explicación y predicción de conductas en clave intencional; no es un mero depósito de información, sino que ejerce una función interpretativa.

Gracias a esta capacidad, el ser humano va generando esquemas sociales que orientan el comportamiento, indican cómo actuar en función de las demandas del contexto y construyen una serie de expectativas para prever la conducta de otras personas (Lundy, 2002; Astington *et al.*, 1988; González Navarro, 2009; Hobson, 1995; Baron-Cohen *et al.*, 1985; Astington *et al.*, 1988). Incluso cuando parece existir cierto desajuste entre el contexto y la conducta, suponemos un estado mental que justifique

esta (De Villiers, 2007). Tendemos a buscarle siempre una explicación, por insólita que parezca.

Así, las experiencias sociales hacen que los niños practiquen su habilidad mentalista. Cada vez son más conscientes de que el comportamiento no está determinado por la realidad física, sino por las abstracciones cognitivas que construimos a partir de ella; y, como consecuencia, también son cada vez más eficaces “leyendo” los estados mentales de los demás (Aguado, 2008; Peterson y Siegal, 2000).

Esta metáfora del “lector de mentes” (Baron-Cohen, 1995) subraya lo intuitivo del proceso, porque, como ocurre con la lectura, a mayor experiencia en el ámbito interpersonal, mayor eficacia para reconocer y atribuir estados mentales:

[...] el niño “lee” e interpreta rápidamente, con un alto nivel de automatismo (como en la descodificación de un texto por parte de un lector cada vez más experto), las claves-signos contextuales, gestuales, lingüísticas, proporcionadas por el interlocutor, anticipa conductas-significados a partir de la información contenida en la situación de interacción, etc. Y, como ocurre en la lectura, la familiaridad con el contexto, con las personas que están dentro de la escena, con el contenido semántico y social de la interacción comunicativa, permite al niño formar secuencias procedimentales de comportamientos que se activan como unidades completas ante los estímulos a los que se han asociado durante la biografía del niño, dando esa impresión de automatismo, de facilidad, de transparencia. (Aguado, 2008: 71)

1.2. Debate terminológico

La capacidad intersubjetiva, con algunos matices en su definición, ha recibido denominaciones diversas: es el *ojo interior* de Humphrey (1986, 1993); la *mirada mental* de Rivière y Núñez (1996); la *cognición social* de Fiske y Taylor (1984); la *inteligencia emocional* de Thorndike; la *postura intencional* de Dennet (1987); o la *teoría de la mente* de Baron-Cohen, Frith, Leslie o Perner, entre muchos otros autores (estas denominaciones se mencionan en Valdez, 2001; Baron-Cohen, 2012; Frith *et al.*, 1994; Gallardo Paúls, 2008; Frith y Frith, 2006; Gallagher *et al.*, 2000; Wang *et al.*, 2011; Hao *et al.*, 2010; Rondal, 2007; Woolfe *et al.*, 2003; Rodríguez de Guzmán *et al.*, 2003; Pérez-Leroux, 2008; Lillard y Flavell, 1992; Miller, 2006; Sodian y Thoermer, 2008). Puede equivaler incluso a la suma de una “psicología natural” y de una “psicología popular” (Rivière, 1993), ya que aúna lo biológico y lo cultural (§II.1.3).

Tradicionalmente el término más usual ha sido el de *teoría de la mente*, que surgió con un estudio de primatología publicado por David Premack y Guy Woodruff en 1978. Estos investigadores realizaron varios trabajos en los que intentaban establecer la relación entre estados mentales y conductas. A una chimpancé llamada Sarah le pusieron un vídeo en el que se veía a una persona intentando alcanzar un objeto, y posteriormente le mostraron varias fotografías con diferentes instrumentos. La chimpancé debía elegir la fotografía con el instrumento que permitiría a la persona del vídeo conseguir el objeto deseado, y pudo resolver la tarea porque reconoció el deseo del ser humano y a la vez supo cómo satisfacerlo. Al analizar los procesos de

comunicación de varias especies de primates y al observar sus conductas tanto de cooperación como de competición, llamaron *teoría de la mente* a esta capacidad de reconocer las intenciones de los demás (González Navarro, 2009; Pérez-Leroux, 2008; Baron-Cohen *et al.*, 1985; Leslie, 1987; Rodríguez de Guzmán *et al.*, 2003; Tirapu-Ustároz *et al.*, 2007).

Posteriormente se empleó esta denominación en los estudios en los que se pretendía comprobar si los niños disponían también de la habilidad ya detectada en los primates, y comprobaron que la tenían y además en grado cualitativamente superior (Call y Tomasello, 2008). Por ejemplo, Dennet empezó a publicar algunos trabajos en el mismo año, en 1978, y Wimmer y Perner, en 1983. Simon Baron-Cohen rescató la denominación para aplicarla por primera vez en 1989 a las personas con autismo. Con el *déficit en la teoría de la mente* explicó las dificultades de los autistas para interpretar la conducta de los demás y para desenvolverse en el medio social.

Los investigadores hablan de *teoría* por tres motivos básicos: su desarrollo se produce como un *continuum*, de manera que los conceptos más complejos incluyen los más sencillos, adquiridos antes; ofrece un marco explicativo causal para comprender y prever fenómenos; y establece distinciones ontológicas, es decir, clasifica entidades y procesos (Astington *et al.*, 1988). En este sentido, evidencia el contraste entre entidades físicas y mentales, ya que estas últimas son internas e inobservables porque existen dentro de cada individuo (Baron-Cohen, 1995). En definitiva, se ha llamado *teoría* a esta capacidad debido a que los estados mentales no se pueden ver directamente y sirven para inferir conductas, actuando como un filtro que construye hipótesis a partir de la observación. Para explicar el comportamiento de los demás, se recurre a unos constructos teóricos que, además, muestran ideas relativas a la experiencia interna (Hobson, 1995; Valdez, 2001).

En cambio, en nuestro trabajo preferimos hablar de *capacidad intersubjetiva* y no de *teoría de la mente*. Según el *DRAE*, una *teoría* es un “conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación” y, en su segunda acepción, una “serie de las leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos” (2014: 2102). Aunque la segunda definición podría ser válida, en realidad ofrece una idea demasiado fija y estática de la intersubjetividad; no da cuenta de la flexibilidad, de la necesidad de adaptación a los múltiples contextos y de la evolución y el desarrollo constantes que se producen debido a la experiencia social.

No se trata de disponer de una serie de conceptos permanentes que, como bloques teóricos, se apliquen a las observaciones conductuales concretas, sino que la intersubjetividad cuenta con contenidos específicos que se van reformulando y reajustando, y repercute en las interacciones sociales. De ahí que prefiramos la idea de capacidad, que el *DRAE* define como “aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo” (2014: 422).

La *capacidad intersubjetiva*, como la llaman autores como Hobson o Rondal (Gallardo Paúls, 2008), no consiste en aplicar unas normas preestablecidas a cada caso particular, sino en disponer de unos principios generales precisamente porque hemos vivido experiencias previas que nos han permitido adquirirlos. Y esa serie de ideas

básicas sobre los estados mentales de los demás continúa cambiando y perfeccionándose a partir de las nuevas experiencias y del establecimiento de relaciones interpersonales, aun admitiendo que existe una base biológica innata. De las primeras etapas vitales se extraen algunas generalizaciones, que se van luego reestructurando y corrigiendo a medida que las nuevas experiencias permiten incrementar el conocimiento de los estados mentales propios y ajenos.

Así pues, parece evidente que la intersubjetividad no es una teoría, sino una capacidad que surge y evoluciona en la práctica, en situaciones reales que exigen reconocer y atribuir emociones, intenciones, etc. Esta conexión entre subjetividades, entre *yo*es, incluso se podría considerar una habilidad, porque, a pesar de su anclaje biológico, depende de la experiencia y del aprendizaje para despertar y evolucionar. En este sentido, Tirapu-Ustárrroz *et al.* (2007) la consideran una “habilidad heterometacognitiva” porque, con ella, un sistema cognitivo accede a los contenidos de otro; un *yo* conecta con un *tú* con el que se identifica en alguna medida.

1.3. Origen de la capacidad intersubjetiva

Como ya hemos comentado, algunos homínidos disponen de una capacidad intersubjetiva, aunque primitiva y muy limitada. Por ejemplo, algunas especies de monos comparten comida con otros miembros de su grupo, se ayudan mutuamente para alcanzar lugares elevados, o consuelan a quien pierde en un enfrentamiento con otros congéneres.

Sin embargo, solamente en los seres humanos encontramos esta capacidad con tal grado de complejidad; disponemos de ella en grado cualitativamente diferente. De hecho, desde edades tempranas, la conexión psicológica con otras personas nos permite reafirmarnos e incluso aprender a simbolizar y a comunicarnos por medios convencionales (Baron-Cohen, 2012; Frith, 2002; Rivièrre, 1993; Hobson, 1995; Gallardo Paúls, 2008; Peterson y Siegal, 2000; Peterson *et al.*, 2005; Sodian y Thoermer, 2008; Peterson y Siegal, 1999; Leslie, 1987; Astington *et al.*, 1988; Lillard y Flavell, 1992; Hao *et al.*, 2010).

1.3.1. Innatismo

Los partidarios del origen innato de la capacidad intersubjetiva defienden que existe un módulo cerebral que comienza a madurar hacia el segundo año de vida y que está especializado en funciones mentalistas. Alan Leslie, Fodor o Simon Baron-Cohen, entre otros autores, son partidarios de este enfoque de la organización modular del cerebro, aunque con algunas variaciones en sus planteamientos. Para estos estudiosos, la cognición humana dispone de una ingente cantidad de módulos, surgidos filogenéticamente para ir resolviendo los problemas adaptativos a los que el ser humano se ha ido enfrentando (Baron-Cohen, 1995).

En particular, los que tienen que ver con la intersubjetividad pueden clasificarse en dos grupos fundamentales: entender y predecir la conducta de otros miembros del grupo, y codificar las percepciones y las conductas en función de los estados mentales de los demás. Así, dominando las interacciones sociales, los primeros homínidos podían conseguir un estatus superior al de sus congéneres dentro del grupo. Su inteligencia social les garantizaba ese ascenso, aun siendo físicamente inferiores, y lo mismo sucedió después para lograr el éxito reproductivo: las habilidades sociales eran más importantes que la fuerza, la apariencia u otros rasgos físicos.

El cerebro desarrolló mecanismos para respaldar esa inteligencia social que tantos beneficios adaptativos proporcionaba; lo biológico y lo cognitivo avanzaban de la mano. Desde este punto de vista evolutivo, el módulo intersubjetivo ha hecho que el ser humano se convierta en un *Homo psychologicus*, según Humphrey¹, como recoge Baron-Cohen (1995).

Según Baron-Cohen en concreto, este enfoque darwiniano de la psicología implica que la intersubjetividad, en tanto que universal, probablemente sea un fenómeno innato y resultado de la selección natural, del mismo modo que el lenguaje. Presenta variaciones entre individuos, pero el cerebro realiza procesos específicos para controlarla, y resuelve una necesidad evolutiva. Y el lenguaje, que es universal porque, a pesar de las evidentes diferencias culturales, está presente en todas las sociedades, soluciona también un problema evolutivo: el de transmitir información entre individuos. De acuerdo con este planteamiento, ambos fenómenos, tanto la intersubjetividad como el lenguaje, son universales, innatos, biológicos y regulados por un módulo específico del cerebro, que, en su caso, a diferencia del de otros autores, no sería un módulo especializado en la lectura de la mente, sino un módulo social general del que el sistema de la lectura de la mente formaría parte.

1.3.2. Constructivismo

Por el contrario, quienes apuestan por una visión constructivista y sociocultural de la capacidad intersubjetiva valoran la dotación genética innata, pero tienen en cuenta también la influencia imprescindible del entorno. Nosotros defendemos este punto de vista porque, aunque es innegable la base genética, el factor experiencial resulta clave para despertar lo biológico. La representación de estados mentales

¹ Baron-Cohen (1995) se hace eco del planteamiento de Humphrey (1986), que concibe la intersubjetividad como un “ajedrez social”, metáfora que le sirve para explicar que la inteligencia de los seres humanos avanzó para permitir la vida en grupos sociales complejos, que eran más fuertes y estables que los pequeños y proporcionaban mayores beneficios a todos sus miembros.

En el ajedrez, a partir de la situación de las piezas, el jugador debe decidir qué movimiento es el más adecuado previendo las posibles respuestas del contrincante a cada una de las alternativas que él baraje. De la misma forma, en la interacción social es necesario tener una estrategia que permita comprender las conductas de todos los implicados en ella, valorar cómo afectan esos comportamientos a la situación, reaccionar adecuadamente a la misma, y decidir qué pasos serán los más apropiados para acercarse cada vez más al objetivo final.

depende tanto de factores biológicos como de factores culturales, es decir, tanto de la cognición como de la experiencia comunicativa, pero, si bien la base neurológica es indispensable, se necesita al menos una experiencia social y conversacional mínima para activar el desarrollo puramente fisiológico (Peterson *et al.*, 2005; Peterson y Siegal, 1999; Aguado, 2008).

El sustrato cognitivo de la capacidad intersubjetiva no depende de factores culturales, pero la capacidad intersubjetiva se refleja activamente en la expresión lingüística, que sí constituye un producto convencional. Como ya señaló Benveniste (Gallardo Paúls, 2008), el hablante siembra su discurso de elementos relacionados con sus estados mentales y con los estados mentales de los demás.

Además, el medio social y cultural le brinda al niño experiencias frecuentes y variadas sobre estados mentales, habitualmente a través del lenguaje. En una conversación cotidiana, por ejemplo, es frecuente preguntar por qué alguien tiene una determinada opinión o creencia o cómo ha logrado acceder a cierta información. Estas atribuciones psicológicas son de naturaleza cultural, y a nivel social es como los niños van construyendo el andamiaje lingüístico de la intersubjetividad. Incluso los cuentos tradicionales recurren a los estados mentales para explicar la conducta de sus personajes: sus intenciones, sus expectativas, etc. De ahí que las interacciones entre padres e hijos a propósito de estas historias constituyan un ejercicio útil para acercar implícitamente a los niños tanto a los estados mentales como a las relaciones interpersonales (Rabazo Méndez, 2006; Gallardo Paúls, 2008).

Es a partir de su propia experiencia como los niños generan reglas de comportamiento y crean, en función de ellas, expectativas sobre la conducta de los demás. Con el paso de los años, van perfeccionando esas pautas. Por ejemplo, aprenden que las personas buscan sus objetos donde los vieron por última vez, que ver algo implica conocerlo en cierto grado, etc. (Sodian y Thoermer, 2008; Peterson y Siegal, 1999; Peterson *et al.*, 2005; Rivière, 1993).

En este sentido, cuanto mayor y más variada sea la experiencia en interacciones sociales, mayor será también el desarrollo de la capacidad intersubjetiva. De hecho, como comprobaremos, numerosos estudios han demostrado que el nivel de éxito en tareas que requieren cierto grado de implicación intersubjetiva depende de la experiencia conversacional del niño, sobre todo de la que comparte con hablantes más competentes que él, como los niños de más edad o los adultos. Y llevando aún más lejos este planteamiento, resulta fundamental advertir que precisamente la experiencia es la única vía que, con el paso del tiempo, posibilita alcanzar un nivel de destreza intersubjetiva lo suficientemente elevado como para interpretar y solucionar situaciones sociales complejas.

En consecuencia, para valorar la influencia de lo biológico y lo cultural, el estudio de poblaciones con un desarrollo atípico y con niveles variados de experiencia conversacional puede resultar determinante, como tendremos ocasión de comentar. Si sus relaciones sociales y sus interacciones comunicativas son diferentes a las de los niños con un desarrollo típico en cuanto a la calidad, a la variedad o al número de oportunidades, por ejemplo, la capacidad intersubjetiva se verá afectada, ya sea por

una alteración cognitiva (el síndrome de Asperger, §III.2) o por una sensorial (la sordera prelocutiva, §III.1).

1.3.3. Paralelismo con el origen del lenguaje

Estos dos factores, el biológico y el cultural, que son determinantes para la capacidad intersubjetiva según el punto de vista constructivista, lo son también para la adquisición y el desarrollo del lenguaje. En este caso, lo estrictamente biológico es la capacidad de adquirir una lengua natural, y lo cultural, cada lengua concreta, es decir, el código lingüístico que emplea una determinada comunidad (Tomasello y Bates, 2001; Gallardo Paúls, 2008). De este modo, el niño interactúa con los miembros de esa comunidad, que ya son hablantes competentes de la lengua, y progresa en la comprensión y en la producción de sus signos convencionales.

A nivel filogenético, la capacidad intersubjetiva probablemente haya precedido al lenguaje, aunque posteriormente ambos se hayan beneficiado de manera mutua (y también lo hagan a nivel ontogenético). Si no existiera tal interdependencia, el carácter eminentemente social del lenguaje se debilitaría; se disiparía su objetivo último de propiciar el encuentro de mentes para compartir emociones y experiencias (Baron-Cohen, 1995).

Una exposición lingüística suficiente permite al niño identificar recursos y patrones para ir evolucionando en su competencia comunicativa, incluida aquí la manifestación de la intersubjetividad. Los estados mentales, que carecen de “materialidad”, se comparten fundamentalmente gracias al lenguaje. Se construyen con él a partir de su reflejo conductual. El niño solamente experimenta al principio la actitud o la reacción de las personas de su entorno ante determinadas situaciones; después detecta ciertos marcadores “mentalistas” en el discurso de quienes le rodean y los emplea también en el suyo propio; y más tarde no solo expresa sus estados mentales con respecto a la realidad, sino que, aplicando un principio de recursividad, puede convertir esos estados en objeto de reflexión y expresar así su estado mental sobre otros estados mentales (Astington *et al.*, 1988).

En este debate entre el desarrollo de la capacidad intersubjetiva y la adquisición del lenguaje, la posición de Chomsky coincide con la visión innatista. Él defiende la existencia de un mecanismo cognitivo especializado en el lenguaje (*Language Acquisition Device*), una competencia gramatical innata e invariable que se concreta luego en las estructuras de una lengua particular. Con esta perspectiva racionalista, la adquisición del lenguaje es un mero proceso cognitivo interno en el que el *input* conversacional apenas se considera importante, puesto que las primeras producciones de los niños difieren totalmente de las adultas (Romaine, 1984; Astington *et al.*, 1988; Ninio y Snow, 1986). En este proceso, los niños seleccionan las palabras teniendo en cuenta solo su propio punto de vista, al contrario de lo que ocurre con los adultos, y hablan sobre los elementos que llaman su atención, no sobre los que son relevantes para su interlocutor.

Sin embargo, Hymes se sitúa más bien en el constructivismo, pues considera que los usos lingüísticos se encuentran fuertemente condicionados por el valor y las funciones que concede al lenguaje la comunidad que los produce (bagaje cultural, circunstancias históricas, etc.). Desde este punto de vista empirista, la competencia comunicativa nace de la socialización en una comunidad lingüística concreta, es decir, de las interacciones que mantienen los niños con adultos y con niños mayores, cuyas producciones les sirven de modelo para construir las suyas². En definitiva, los niños adquieren y desarrollan el lenguaje simplemente utilizándolo (Romaine, 1984; Astington *et al.*, 1988; Ninio y Snow, 1986; Fernández Pérez, 2011).

1.4. Áreas cerebrales implicadas en la intersubjetividad

Los estudios con resonancias magnéticas funcionales (fMRI, *functional Magnetic Resonance Imaging*, o RMF en español) aportan información importante acerca de la mutua dependencia que existe entre la capacidad intersubjetiva y el lenguaje. Esta técnica ha permitido localizar las áreas cerebrales que presentan un nivel de actividad elevado cuando recurrimos a la capacidad intersubjetiva o a aspectos lingüísticos vinculados a ella.

El anclaje neurológico de la capacidad intersubjetiva se encuentra fundamentalmente en el área premotora del lóbulo frontal y en el lóbulo parietal del cerebro. El llamado *circuito de la empatía* (§II.1.5), que codifica nuestras experiencias sociales en clave intersubjetiva, consta fundamentalmente de las siguientes áreas cerebrales (Baron-Cohen, 2012; Gallagher *et al.*, 2000; Frith, 2002; Frith y Frith, 2006; Aguado, 2008; Hao *et al.*, 2010; Baron-Cohen, 1995; Gallagher y Frith, 2003).

1. Corteza prefrontal medial (CPFM). Se encarga de procesar la información social y de contrastar la perspectiva propia con la de otras personas, e interviene también en tareas de planificación. Consta de dos partes, una dorsal y otra ventral:

1.1. Corteza prefrontal dorsomedial (CPDM). Interviene al pensar sobre los estados mentales propios y ajenos, es decir, construye representaciones y metarrepresentaciones de emociones y pensamientos.

1.2. Corteza prefrontal ventromedial (CPVM). Se activa al pensar en uno mismo.

El estudio de Gallagher *et al.* (2000), por ejemplo, corroboró estas apreciaciones. Seis voluntarios con una media de edad de 30 años resolvieron una serie de tareas ordenadas según su nivel de dificultad: para evaluar la comprensión de historias, se utilizaron algunas en las que intervenía la

² Ninio estudió a veinticuatro niños de 14 meses de edad y observó que las palabras más utilizadas por las madres eran también las que empleaban con más frecuencia los niños, y lo mismo ocurría con las menos usuales (Ninio y Snow, 1996).

capacidad intersubjetiva, otras en las que no, y series de enunciados inconexos; y para evaluar la comprensión de imágenes, se emplearon tres tipos de secuencias de viñetas, análogos a los tipos de textos, es decir, unos para los que era necesario recurrir a la capacidad intersubjetiva, otros para los que no era precisa esta capacidad, e imágenes mezcladas. Así se comprobó que la corteza prefrontal medial se activa en todas las tareas en las que la capacidad intersubjetiva está implicada, al margen de la modalidad. No obstante, el área de activación es mayor en las tareas verbales que en las visuales (se incrementa la actividad en zonas adyacentes), y la única zona que solamente se activó con la intervención de la capacidad intersubjetiva fue la corteza cingulada anterior caudal.

2. Corteza orbitofrontal (COF). Se solapa con la corteza prefrontal ventromedial (CPMV) y se activa al valorar, por ejemplo, qué palabras de una lista se refieren a estados o a funciones mentales o hasta qué punto es o no dolorosa una determinada situación. De ahí que quienes presenten daños en la COF tengan dificultades para resolver tareas de este tipo o incluso desarrollen inhibición social. Es habitual que modifiquen su conducta y puntúen más bajo en cuestionarios sobre aspectos pragmáticos del lenguaje.

3. Opérculo frontal (OF). En esta zona se sitúa el área de Broca, decisiva en la vertiente expresiva del lenguaje.

4. Circunvolución frontal inferior (CFI). El opérculo frontal se sitúa en esta circunvolución, que, si se encuentra dañada, dificulta el reconocimiento de emociones básicas (alegría, tristeza, ira, asco). Su grado de activación es directamente proporcional al llamado *coeficiente de empatía* (§II.1.5): cuando se observan expresiones faciales, a mayor activación de la CFI, más posibilidades de éxito para identificarlas.

Además, el opérculo frontal y la circunvolución frontal inferior forman parte del sistema de neuronas espejo (Baron-Cohen, 2012), que abarca también el lóbulo parietal inferior (LPI) y el surco parietal inferior (SPI). Estas neuronas permiten imitar acciones al observar a otras personas que las están realizando, es decir, propician el aprendizaje por observación, ya que descargan impulsos eléctricos cuando observamos a otro realizar un movimiento y cuando nosotros mismos lo ejecutamos. Disponen de neuronas espejo los seres humanos, al igual que otros primates³ e incluso algunas aves que necesitan colaborar con sus congéneres y crear lazos afectivos.

³ Durante los años 80 y 90, en la Università degli Studi di Parma, Giacomo Rizzolatti y otros neurofisiólogos, trabajando con macacos de cola de cerdo, descubrieron que una zona del córtex premotor, la F5, se activaba durante la planificación y la ejecución de movimientos dirigidos a un objetivo (coger un objeto, llevárselo a la boca para comer, etc.) y también al observar a una persona o a otro mono realizando esa misma acción. Vittorio Gallese, Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi y Giacomo Rizzolatti denominaron *neuronas espejo* a este conjunto de neuronas que se activa tanto en la ejecución como en la observación de acciones. Publicaron este descubrimiento en 1996, en un artículo de *Brain* titulado "Action recognition in the premotor cortex".

5. Corteza cingulada anterior caudal (CCAc, denominada también corteza cingulada media, CCM) e ínsula anterior (IA). Ambas estructuras son muy importantes porque determinan hasta qué punto podemos imaginarnos a nosotros mismos como si fuéramos otra persona o como si estuviéramos experimentando lo que le ocurre a ella. La CCAc o CCM se activa con el dolor, tanto si se experimenta en primera persona como si se observa a otros que lo sufren. Por su parte, la IA interviene en el reconocimiento general de emociones. Dado que modula la conciencia de la propia corporalidad, interviene también en la identificación con el estado emocional de los demás, esto es, se activa tanto cuando nos sentimos contentos como cuando observamos a alguien con la misma emoción.

6. Unión temporoparietal derecha (UTPd). Contribuye a reconocer las intenciones y las creencias de otras personas y las de uno mismo, aunque desempeña además funciones que no son estrictamente sociales, como los cambios de atención.

7. Surco temporal superior (STS). Esta zona se activa cuando es necesario controlar la dirección que sigue la mirada de otra persona y detectar así qué ha captado su atención y qué estado mental puede tener como consecuencia. En el surco temporal superior se encuentran unas células dedicadas a responder de manera selectiva a la dirección de la mirada y a valorar, por tanto, el foco de atención de otra persona. Las lesiones en el STS del cerebro de los monos imposibilitan detectar la dirección de la mirada, y en los humanos dan lugar a la prosopagnosia.

También se ha descubierto un incremento en la activación neuronal como reacción al propio movimiento y al ver a otra persona realizando una acción. De hecho, el STS se relaciona con el movimiento en general. La UTPd y el STS, entre otras zonas, como la corteza prefrontal medial, buscan pistas en los gestos o en los movimientos del otro hasta construir una representación del mundo desde el punto de vista de esa otra persona y lograr así averiguar la causa de su estado mental.

8. Corteza somatosensorial. Se activa con las experiencias táctiles y con la observación de las personas a las que tocamos. Si esta zona sufre daños, el reconocimiento de emociones ajenas se complica, ya que ella se encarga de convertir en reacciones sensoriales la identificación con las emociones de los demás; hace que nos pongamos en su lugar e incluso sintamos lo mismo.

9. Amígdala. Situada bajo la corteza del sistema límbico y conectada con el surco temporal superior, la amígdala regula también las experiencias emocionales. Se ha comprobado que se activa, por ejemplo, cuando tratamos de inferir las emociones y los estados mentales de otras personas observando sus ojos, ya que se encarga de dar valor emocional a los estímulos perceptivos.

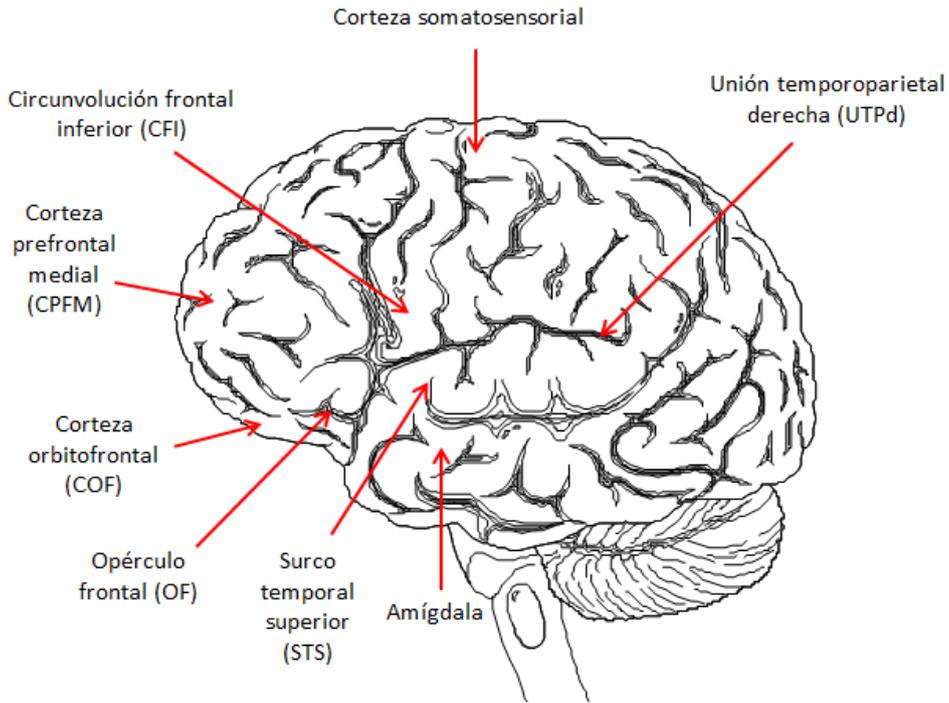


FIGURA 2. Circuito de la empatía: cerebro (elaboración propia a partir de una imagen del banco de Corel Print House y de la bibliografía mencionada en este apartado)

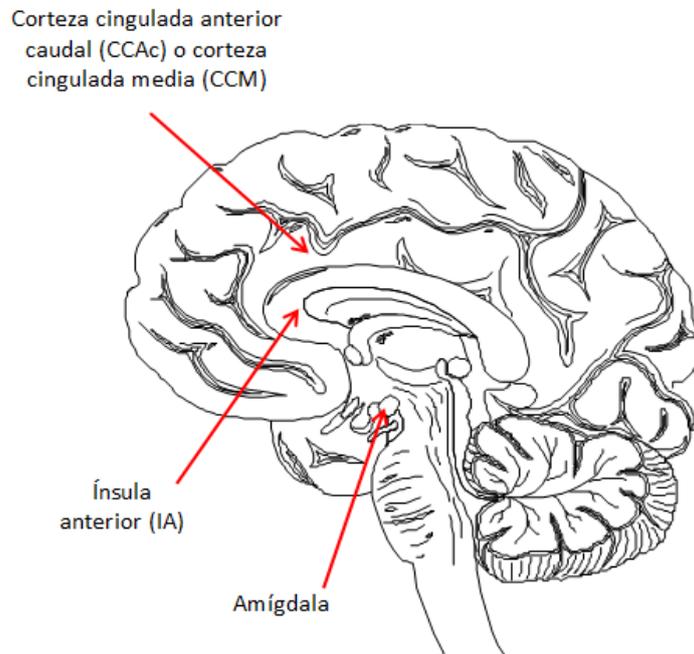


FIGURA 3. Circuito de la empatía: corte transversal del cerebro (elaboración propia a partir de una imagen del banco de Corel Print House y de la bibliografía mencionada en este apartado)

1.5. La capacidad intersubjetiva en un ámbito más amplio: el concepto de *empatía*

Hasta ahora hemos explicado en qué consiste la capacidad intersubjetiva, cómo se relaciona de manera directa con el lenguaje y de qué forma su origen filogenético y ontogenético combina lo biológico y lo cultural, pero esta capacidad se inscribe en un ámbito psicológico más amplio, el de la empatía, concepto con el que a veces se confunde.

La empatía consta de dos fases básicas: la del reconocimiento (*empatía cognitiva*), en la que identificamos lo que siente o lo que piensa otra persona; y la de la respuesta (*empatía afectiva*), en la que reaccionamos emocionalmente a ese estado mental ajeno, es decir, surge en nosotros una emoción en consonancia con la del otro. El hecho de actuar diciendo o haciendo algo que resulte pertinente (intentar aliviar el sufrimiento, por ejemplo) constituye una fase posterior que, en cualquier caso, queda fuera del concepto estricto de *empatía*, ya que depende de muchos factores externos (Baron-Cohen, 2012; Tirapu-Ustárriz *et al.*, 2007). Lo que nosotros denominamos *capacidad intersubjetiva* coincide con la fase del reconocimiento, es decir, con la empatía cognitiva.

“La empatía se produce cuando suspendemos nuestro enfoque de atención único centrado exclusivamente en nuestra mente, y, en su lugar, adoptamos un enfoque de atención doble que también se centra en la mente del otro” (Baron-Cohen, 2012: 27). De este modo, cuando reconocemos la subjetividad de los demás, activamos esta capacidad de conexión mental, pero la podemos dejar en suspenso en función de las circunstancias.

Si la empatía se desactiva, aunque sea momentáneamente, nos centramos exclusivamente en el *yo*. Obviamos la subjetividad de las demás personas, es decir, sus estados mentales, y, para lograr nuestros propósitos, nos servimos de ellas como si fueran meros objetos, dando lugar a un proceso de cosificación que empobrece y deteriora las relaciones interpersonales. Son factores inhibidores de la empatía la violencia física, pero también, en su medida, el engaño, el insulto o la burla⁴ (Baron-Cohen, 2012).

En cualquier caso, la empatía no constituye una oposición binaria (no se trata de afirmar con rotundidad que alguien es empático o no lo es), sino más bien una gradación, de manera que cada persona se sitúa en un punto del espectro. Para

⁴ Las “desconexiones” o los “altibajos” de empatía que se producen de manera puntual, con las consiguientes fluctuaciones en el nivel de actividad del circuito ya mencionado (§II.1.4), determinan lo que la psicología denomina *estados*. Se encuentran motivados por factores contextuales, y el arrepentimiento advierte de que la empatía ha sido reactivada.

Sin embargo, cuando la baja actividad del circuito es permanente, los psicólogos hablan de *rasgos*, y cada conjunto de rasgos determina un tipo de personalidad. Hay personas para las que la falta de empatía es una característica invariable, que se mantiene constante independientemente de las circunstancias, y los casos en los que el circuito de la empatía permanece siempre hipoactivo dan lugar a trastornos de personalidad, como indicamos en la nota 5 (Baron-Cohen, 2012).

determinarlo, Simon Baron-Cohen diseñó una escala: es el llamado *coeficiente de empatía* (CE; EQ en inglés, *Empathy Quotient*). Los resultados que se obtienen aplicando esta escala son fiables con grandes muestras de personas y, en general, se ha revelado que los estudiantes de áreas humanísticas obtienen puntuaciones ligeramente superiores a los alumnos de otras disciplinas, al igual que les suele ocurrir a las mujeres con respecto a los hombres (Baron-Cohen, 2012; Baron-Cohen y Wheelwright, 2004).

La versión adulta del CE (Baron-Cohen, 2012) se basa en el autoinforme, a pesar de que con niveles bajos de empatía puede no ser del todo fiable (se pierde la conciencia de que se es poco empático). Para elaborar este informe, la persona que se somete a la prueba va respondiendo a una serie de enunciados; por unos se le asignan puntos y por otros no, de manera que su nivel de empatía será más alto cuantos más puntos obtenga. Por ejemplo, debe valorar si suele percibir con facilidad que una persona pretende participar en una conversación, si le gusta cuidar de los demás, si considera difícil desenvolverse en situaciones sociales, si le resulta complicado mantener las amistades, si es capaz de explicar a otras personas temas que a él le resultan fáciles y modificar y rehacer su exposición si no le entienden a la primera, si le preocupa llegar tarde a una cita con un amigo, si le suelen decir que defiende con demasiada vehemencia su punto de vista en una discusión, o si no aprecia con claridad si una persona actúa de manera educada o grosera, entre otros muchos aspectos.

El espectro de empatía de la población parece presentar forma de campana, y el CE reproduce esta distribución. La mayoría de las personas tiene un nivel empático moderado, que es el más adaptativo. El punto intermedio, el equilibrio, permite luchar por los objetivos propios (quien focaliza su vida exclusivamente en los demás no compite para no infravalorarlos ni molestarlos) y, a la vez, establecer también relaciones sociales agradables y valiosas (quien se centra solo en sí mismo se aísla, se crea enemigos, etc.).

Para precisar un poco más en qué consiste este grado intermedio con tantas ventajas adaptativas, Baron-Cohen (2012) estableció varios niveles de ajuste de la empatía, paralelos a los del coeficiente de sistematización (§III.2.3.7). Dividió el *continuum* en siete grandes categorías, con la idea de que cada persona pudiera situarse en una. No obstante, en función de las circunstancias y de contingencias diversas, es posible desplazarse dentro de la clase asignada.

Así, en el nivel 0 se sitúan quienes carecen totalmente de empatía, por lo que, o bien se comportan de forma cruel sin tener remordimientos ni sentimiento de culpa, o bien sufren serias dificultades para relacionarse con los demás porque son incapaces de atisbar lo que piensan o lo que sienten. Este nivel 0 equivale a la imposibilidad de acceder a los estados mentales de los demás, pero factores genéticos y contextuales determinan el enfoque negativo⁵ o positivo (§III.2.3.6) de esta ausencia de empatía.

⁵ Los trastornos de personalidad ocupan la cara negativa de este nivel 0 de empatía, porque perjudican severamente a quien los padece y también a las personas del entorno.

- **Trastorno límite de personalidad.** Este trastorno se caracteriza por el comportamiento autodestructivo, la impulsividad, los cambios de humor constantes, la habilidad para manipular a

En el nivel 1 se encuentran los que, aun siendo capaces de hacer daño a otras personas, pueden reflexionar hasta cierto punto sobre su conducta y arrepentirse de ella. En el nivel 2 están quienes son conscientes del malestar que generan las agresiones físicas, así que las evitan, pero no entienden tan bien las consecuencias emocionales de lo que dicen, así que necesitan que se las expliquen. En el nivel 3 las personas saben de sus dificultades con las expresiones faciales o con el lenguaje no literal, así que eluden las situaciones que requieren un alto grado de empatía (ciertos empleos, por ejemplo), porque les exigen un esfuerzo que acaba siendo demoledor. El nivel 4, aunque todavía es relativamente bajo, no repercute negativamente en la vida diaria, si bien es cierto que las personas que se encuentran en esta zona del espectro prefieren conversar sobre temas no emocionales, como los intereses compartidos. Este nivel 4 es más habitual en hombres que en mujeres, y lo contrario ocurre con el nivel 5, en el que la amistad se basa precisamente en la complicidad emocional. Quienes ocupan este nivel 5 se interesan por los demás, por cómo se sienten y qué piensan, y son conscientes de la forma en que deben interactuar para no herir al otro. Finalmente, en el nivel 6 se sitúan quienes prestan atención siempre a las emociones y a los pensamientos de los demás y se esfuerzan constantemente por hacer ver ese interés y mostrar su apoyo incondicional.

2. EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD INTERSUBJETIVA

Es indudable el valor adaptativo de la empatía en general y de la capacidad intersubjetiva en particular, así que corresponde ahora mencionar al menos los requisitos cognitivos que requiere esta última, describir las habilidades básicas que subyacen a ella y la preceden, y enumerar las fases que sigue en su desarrollo típico.

La capacidad intersubjetiva, esencial para una vida sana en sociedad, recorre un proceso evolutivo que comienza prácticamente desde el nacimiento, aunque se produce sobre todo entre los 2 y los 5 años de edad. En esta etapa los niños experimentan tal desarrollo cognitivo, social y emocional que empiezan a ser conscientes de la variedad de estados mentales que motivan la conducta y conectan a los seres humanos con sus semejantes. (Aguado, 2008; Rodríguez de Guzmán *et al.*, 2003; González Cuenca *et al.*, 2008; Sodian y Thoermer, 2008; De Villiers, 2007; Casanova Barberà, 2001; Slade y Ruffman, 2005; Astington *et al.*, 1988; González Navarro, 2009; Miller, 2006).

otras personas, el odio hacia uno mismo y hacia los demás, y el miedo al dolor y a la soledad. Las personas con este trastorno tienen dificultades al tratar de identificar las intenciones y las expresiones faciales.

- **Trastorno de personalidad psicopática.** Los psicópatas son egocéntricos, mienten, no tienen límites para satisfacer sus deseos, pueden actuar con violencia o con una frialdad cruel, se muestran totalmente indiferentes a los estados mentales de los demás, no sienten remordimientos y no entienden las consecuencias de su comportamiento.

- **Narcisismo.** Las personas con este trastorno son totalmente egocéntricas, ensalzan sus virtudes y cosifican a los demás; los tratan como meros objetos. No se interesan por hablar con otros, sino que monopolizan las conversaciones y las basan exclusivamente en ellos mismos.

2.1. Etapas fundamentales del desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo, imprescindible para que la capacidad intersubjetiva evolucione, comienza con lo que Piaget denominó *esquemas sensoriomotores*. Estos seis conjuntos de pensamientos y acciones surgen durante los primeros 18 meses de vida (Mackay y Anderson, 2002).

- **Permanencia del objeto.** Consiste en distinguir un objeto de otro, reconocer los objetos familiares frente a otros que no lo son y entender que los objetos no dejan de existir a pesar de que se encuentren fuera de nuestro campo de visión.
- **Habilidad de provocar reacciones en el entorno.** Consiste en entender que es posible actuar sobre el entorno y contribuir de manera activa a ese cambio para satisfacer las propias necesidades.
- **Desarrollo de la imitación, vocal y gestual.**
- **Desarrollo de la causalidad operacional.** Consiste en captar relaciones de causa y efecto.
- **Construcción de la relación de los objetos en el espacio.** Consiste en asimilar las coordenadas espaciotemporales, fundamentales para el desarrollo físico y también para el comunicativo.
- **Construcción de la relación con los objetos mismos.** Consiste en analizar su denominación, sus propiedades, etc.
- **Objetivos de la comunicación.** Consiste en captar el componente ilocutivo de los actos de habla de Austin y Searle: describir, preguntar, exigir, afirmar, ordenar, etc. Halliday sistematizó los propósitos comunicativos y diferenció siete: el instrumental (satisface las necesidades del emisor: *quiero...*), el regulador (pretende controlar al interlocutor: *haz esto*), el interaccional (establece y mantiene las relaciones sociales, por ejemplo, con los saludos), el personal (expresa las ideas del hablante), el heurístico (consiste en preguntar o solicitar información: *dime por qué...*), el imaginativo (construye mundos ficticios en virtud de un pacto: *vamos a hacer como si...*) y el informativo (relata experiencias).

Una vez que los niños han construido los esquemas sensoriomotores, establecen las diferencias de cada uno con respecto al resto, los utilizan, los integran para resolver situaciones nuevas, etc. Perciben a edades tempranas que, cada vez que repiten una misma acción, obtienen el mismo resultado. Aplican los esquemas para conseguir que las personas con las que se relacionan empiecen o continúen actividades de su interés. A los 8 meses ya actúan para lograr objetivos concretos, y unos meses más tarde crean esquemas para resolver las nuevas situaciones a las que se enfrentan (por ejemplo, si no alcanzan un objeto, pueden servirse de cualquier elemento que les permita llegar a él). Después son capaces también de aplicar esquemas conocidos a objetos que no lo

son, o relacionar un mismo objeto con varios esquemas a la vez (por ejemplo, un objeto que se puede ver se puede también coger) (Hobson, 1995).

Estos seis esquemas sensoriomotores se inscriben en un marco más amplio. Piaget establece tres etapas básicas del desarrollo del pensamiento, de manera que los esquemas sensoriomotores, la mayor parte de las destrezas que comprende la capacidad intersubjetiva en general y los fundamentos de la competencia lingüística y comunicativa pertenecen a la primera, la etapa del pensamiento simbólico y preoperatorio, aunque se amplíen y se perfeccionen en las etapas posteriores (Herrera González, 2001; Peterson, 2004; González Navarro, 2009; Gotzens Busquets y Marro Cosialls, 2001).

- **Etapa del pensamiento simbólico y preoperatorio** (de los 2 a los 6 o 7 años). En esta etapa surgen la función simbólica o semiótica (en el juego, en el lenguaje, etc.), la representación mental, la inteligencia preconceptual y el pensamiento transductor, es decir, el niño atiende a aspectos concretos de su entorno y es sensible a los cambios superficiales que se producen en él. No obstante, su pensamiento continúa siendo fundamentalmente egocéntrico y se basa todavía en la idea del animismo. A partir de los 4 años, el pensamiento intuitivo hace que dichas características comiencen a flexibilizarse.
- **Etapa de las operaciones concretas** (de los 7 u 8 años a los 12). Este período actúa como transición. El pensamiento es lógico siempre que no se relacione con situaciones abstractas, sino con la experimentación y la manipulación.
- **Etapa de las operaciones formales** (de los 12 a los 16 años). En este período el adolescente ya utiliza la memoria y el lenguaje para categorizar y jerarquizar realidades, pues dispone de conceptos como *clase*, *sustancia*, *peso*, *volumen*, *número*, etc. Además, puede establecer relaciones diversas (de causa, por ejemplo) porque su pensamiento es capaz de construir representaciones. A través de la lógica formal reflexiona y construye hipótesis de manera sistemática.

2.2. Precusores de la capacidad intersubjetiva

Así pues, desde edades muy tempranas los niños interactúan con su entorno a través del contacto visual, de las vocalizaciones o del movimiento de los brazos o la cabeza. En general, a los 2 o 3 meses de edad, ya prestan atención a los estímulos relacionados con las emociones, captan las expresiones faciales de los demás y responden de manera coherente a las mismas. Por ejemplo, lloran si la cara del adulto manifiesta enfado, o sonrían si expresa alegría.

Trevarthen llama *intersubjetividad primaria* a esta capacidad intersubjetiva básica, un tipo de coordinación personal, afectiva y comportamental que resulta imprescindible para el desarrollo de otras formas posteriores más complejas (González Navarro, 2009; Valdez, 2001; Hobson, 1995; Sodian y Thoermer, 2008; Wang *et al.*,

2011; Hao et al., 2010; Monfort y Monfort Juárez, 2005; Hao et al., 2010; Gallardo Paúls, 2008; Frith, 2002; Astington et al., 1988; Rivière, 1993).

Sin duda, existen varios “canales” perceptivos por medio de los cuales se efectúa la actividad de compartir estados subjetivos (o las de ligarlos, oponerlos..., etc.). Los bebés ven los rostros y los gestos y reaccionan a ellos, oyen vocalizaciones y responden a ellas, sienten y reaccionan a cualidades táctiles y a pautas espaciales y temporales de intercambio corporal, y así sucesivamente (Stern, 1985). Cada una de esas capacidades perceptivo-afectivas puede “entrar en funcionamiento” en un momento diferente de los primeros meses de la vida. (Hobson, 1995: 149)

Estos primeros pasos en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva suponen un aprendizaje clave: los niños empiezan a detectar y a reconocer estados emocionales y a utilizarlos en sus interacciones para responder adecuadamente (Hobson, 1995). De ahí que, por ejemplo, hacia los 18 meses rechacen a los “extraños” y prefieran estar cerca de las personas que forman parte de su entorno cercano, con las que ya han creado vínculos afectivos (Monfort y Monfort Juárez, 2005).

Existen algunos aspectos concretos que se consideran precursores de la capacidad intersubjetiva; constituyen un requisito para que esta se desarrolle después con normalidad. En los apartados que siguen describimos los más importantes y realizamos un breve recorrido de su desarrollo durante los primeros meses de vida del niño. Además, los vinculamos con lo lingüístico, ya que las habilidades básicas que constituyen el punto de partida de la capacidad intersubjetiva son esenciales también para el desarrollo del lenguaje.

2.2.1. Autoconciencia y subjetividad

La autoconciencia surge en la relación con el otro (Hobson, 1995). Los niños, desde edades muy tempranas, se alejan poco a poco del mundo estrictamente físico, sensorial y motor, hasta desarrollar su autoconcepto. Perciben la conducta afectiva de los demás con respecto a ellos: la expresión facial, los elementos paralingüísticos, los movimientos corporales, etc. A diferentes actitudes, ellos eligen también diferentes reacciones. Todavía no disponen de la idea de la persona como ser dotado de mente, pero atribuyen a esos comportamientos un valor emocional y relacional.

Además, dado que comprueban que ellos mismos suscitan en otros determinadas actitudes y actúan como centro de atención de muchas conductas de los adultos de su entorno, empiezan a verse a sí mismos capaces de originar sus propias reacciones, independientes de las de los demás pero vinculadas a ellas. Comienzan a ser conscientes de su subjetividad, es decir, aunque de manera intuitiva todavía, analizan sus relaciones con el mundo. Se reconocen a sí mismos como seres con intereses, preocupaciones, deseos, intenciones, creencias, conocimientos, etc. Y lo

hacen apoyándose en experiencias perceptivas y afectivas orientadas tanto al ámbito de las personas como a la esfera de lo inanimado.

Hacia el final del primer año de vida, los niños diferencian la forma en que se relacionan con el mundo social y con el mundo no social. Aparecen recursos diferenciados para interactuar con los objetos y con las personas, y precisamente con estas aprenden a detectar actitudes, a identificarse con ellas y a reconocer también las propias. El autoconcepto evoluciona en relación con el autoconcepto de otros, por lo que los niños atribuyen a los demás estados mentales en la medida en la que ven reflejados los suyos propios, y, a los 2 años aproximadamente, ya evidencian con su conducta que disponen del autoconcepto y de la idea del otro como individuo con conciencia y emociones propias.

Van desarrollando el pensamiento conceptual, la imaginación simbólica y el lenguaje, así que advierten incluso que pueden, con su conducta, modificar el estado mental de otras personas (Monfort y Monfort Juárez, 2005). De ahí que intenten apaciguar los estados emocionales negativos de los demás (por ejemplo, un niño ve que su hermano pequeño está llorando y le da un juguete; intenta resolver la emoción negativa ofreciendo un objeto que él considera positivo y agradable).

Esta organización de las experiencias que propicia el autoconcepto da lugar a la simbolización y a la asimilación de la dimensión referencial del lenguaje (Hobson, 1995).

- La capacidad de simbolizar conduce al juego llamado precisamente así, *juego simbólico* (§II.2.2.1). Si los niños intuyen la variedad de actitudes de las personas de su entorno, pueden atribuirles a un juguete y a objetos a los que dotan de autoconcepto de manera ficticia.
- La evolución simbólica de los niños implica un avance también en el desarrollo lingüístico. Entienden el valor simbólico de las palabras, que se utilizan como sustitutas de las realidades que designan porque tanto quienes las emplean como quienes las perciben participan de un pacto social. Cada palabra porta una carga de significado porque los emisores y los receptores se lo reconocen en virtud de una convención.

Además, dado que la lengua dispone de recursos para manifestar de manera explícita la autoconciencia, hacia los 2 años los niños producen y entienden pronombres personales y posesivos como *yo, tú, mío, tuyo*, etc. Empiezan afianzando el uso y la comprensión de los pronombres más relevantes en el diálogo, así que al principio solamente los emplean para referirse a sí mismos, y además en contextos concretos: las conversaciones en las que ellos actúan como agentes (§II.2.2.2). En el resto de situaciones (para hablar de sus pertenencias o para señalarse en una fotografía, por ejemplo), prefieren su nombre propio. Más tarde ya emplearán estos pronombres como medios referenciales.

2.2.2. Intencionalidad, agentividad y animismo

La intencionalidad y la agentividad se encuentran directamente relacionadas. Atribuimos estados mentales a otras personas y predecimos su conducta porque les reconocemos el control sobre sus acciones, del mismo modo que sentimos que nosotros controlamos las nuestras (Frith, 2002; Astington *et al.*, 1988). Entendemos que nuestro comportamiento se debe a determinadas intenciones, basadas a su vez en creencias, emociones, etc.

La agentividad equivale a lo que Baron-Cohen denomina *Detector de Intencionalidad (Intentionality Detector, ID)*, un mecanismo perceptivo que, localizado en el surco temporal superior del cerebro, relaciona los movimientos con estados mentales volitivos. El ser humano interpreta los movimientos o los sonidos atribuibles a agentes como intentos de aproximación o alejamiento que facilitan la consecución de objetivos o la satisfacción de deseos (Baron-Cohen, 1995).

Este mecanismo es similar a lo que Leslie llama ToMM₁ (*Theory of Mind Mechanism, System 1*⁶), básico para el desarrollo de la capacidad intersubjetiva porque capta estímulos sensoriales (de la vista, del oído y del tacto, fundamentalmente) y los considera resultado de la voluntad de un agente. Es posible que generalice en exceso y atribuya estos estados mentales volitivos a seres que realmente no los tengan (los estímulos serían entonces casuales), pero la experiencia ayuda a discriminar cada vez con mayor precisión. A nivel evolutivo, es más rentable captar y valorar el estímulo que limitarse a ignorarlo (Baron-Cohen, 1995).

En cualquier caso, para que surja un concepto de *persona* diferenciado del concepto de *cosa*⁷ han de existir experiencias previas también diferenciadas con ambos tipos de entidades, es decir, los niños experimentan con los seres humanos una serie de vivencias que no se dan con los objetos (por ejemplo, saludar, hablar, etc.). Se relacionan con ellos de manera diferente y pronto los conceptualizan como seres dotados de mente porque en las experiencias con ellos desempeña un papel fundamental la reciprocidad afectiva: les muestran objetos, combinan la atención al objeto y a la mirada de la persona con la que comparten la actividad, captan las reacciones afectivas de otras personas en situaciones variadas, inician juegos sencillos de repetición y participan en ellos, hacen peticiones (por medios no verbales al principio), empiezan a imitar acciones significativas con respecto a determinados objetos, etc.

Las relaciones que se construyen parten de lo perceptivo (lo que ven y oyen los niños), tienen repercusiones cognitivas (diferencias entre personas y objetos) y son de

⁶ Leslie establece una subdivisión dentro de su idea de teoría de la mente: la ToMM₁ se refiere a las percepciones de los agentes y a las acciones que los agentes realizan sobre los objetos; y la ToMM₂, a las fuerzas internas, las actitudes que los agentes mantienen hacia las proposiciones (§II.3) (Baron-Cohen, 1995).

⁷ La teoría general de la abstracción asegura que los conceptos se construyen detectando similitudes y obviando las diferencias irrelevantes, siempre en función de una intencionalidad concreta (Hobson, 1995).

tipo motivacional y emocional (los niños se implican con ese mundo con el que se relacionan, que perciben e intentan entender). De ahí que atribuyan a los “objetos con mente” (Rivière, 1993) los primeros estados mentales que manejan, es decir, los vinculan con personas y con otros seres animados a los que se les pueden suponer intenciones o deseos, por ejemplo. No se trata de “añadir” ahora mentes a los cuerpos percibidos inicialmente, sino de reconocer la individualidad de la experiencia subjetiva: cada persona tiene su autoconcepto y sus propias vivencias a partir de una realidad común (Hobson, 1995; Aguado, 2008).

En general, agrupamos los objetos en dos grandes categorías: aquellos a los que atribuimos mente, y aquellos a los que no. A los primeros los consideramos sujetos, aunque dentro del grupo destaquemos especialmente a los demás seres humanos. Pero la evolución filogenética y ontogenética revela que la distinción entre realidades con mente y sin ella no es tajante. En culturas orientales, por ejemplo, conceden la categoría de ser vivo con funciones mentales a objetos que Occidente no reconoce como tales. Del mismo modo, los niños otorgan animismo a los juguetes y a otros elementos de su entorno, según se aprecia en su evolución lingüística (Rivière, 1993).

En su desarrollo típico, a los 4 meses, los niños tratan todavía a los seres animados como meros receptores totalmente pasivos (Astonington *et al.*, 1988). Hacia los 9 meses ya comienzan a atribuir agentividad de manera implícita, puesto que aprecian la intencionalidad de la conducta hacia los objetos o hacia las situaciones y captan también la intencionalidad de la comunicación: un propósito guía al emisor a hablar acerca de unos rasgos concretos de la realidad; de todas las características del objeto, la persona o la situación, selecciona y destaca algunas de ellas (Miller, 2006; Astonington *et al.*, 1988; Hobson, 1995). Todavía en una etapa preverbal, los niños interpretan en clave intencional el comportamiento de los demás, considerados agentes racionales (Gergely *et al.*, 1995).

Esta intersubjetividad básica empieza a enriquecerse poco a poco, también a través del lenguaje, ya que surgen intentos comunicativos más sistemáticos, más cercanos a lo convencional: los llamados enunciados *protodeclarativos*. Los niños empiezan a expresar su malestar o su satisfacción y realizan producciones sobre sí mismos, sobre sus pertenencias, etc. Sus primeras palabras suelen ser precisamente aquellas que mejor resumen su intencionalidad comunicativa (por ejemplo, *pelota* o *rápido*) (Miller, 2006), pero no hablarán sobre las intenciones ajenas hasta los 28 o 30 meses (Astonington *et al.*, 1988).

Entre los 21 y los 24 meses aproximadamente, los seres animados se consideran ya agentes independientes, que se comportan con autonomía tanto en las actividades lúdicas como en las lingüísticas (Astonington *et al.*, 1988). El nivel de autoconciencia de los niños alcanza un grado de complejidad suficiente como para entender que cada persona dispone de su propio autoconcepto (§II.2.2.1) (Hobson, 1995).

Así, durante los dos primeros años de vida, los niños desarrollan una conciencia cada vez más compleja acerca de la capacidad intersubjetiva de los demás, pero antes de poder entender esos estados mentales como conceptos, disponen de habilidades básicas para relacionarse y establecer la comprensión interpersonal a partir de la

percepción del afecto. Gracias a este, captan las actitudes psicológicas de otras personas.

En definitiva, las percepciones y las experiencias que parten de lo emocional constituyen la base de la conciencia interpersonal. Los niños desarrollan los conceptos de *intencionalidad* y *agentividad* porque asignan una intención o una finalidad a las acciones de los seres animados (o de las entidades a las que ellos atribuyen animación), pero no lo hacen cuando se trata de objetos inanimados. Comprenden que las personas son seres intencionales y que, por tanto, tienen estados mentales que aúnan sus creencias, sus deseos y sus emociones (Lundy, 2002; De Villiers, 2007). Perciben que el ser humano planifica su conducta en función de sus propósitos y que existen ciertos esquemas o patrones que guían las acciones. Poco a poco interiorizan convenciones lingüísticas para compartir las intenciones propias y ajenas, y son capaces también de apreciar que todas estas ideas se expresan de diferente forma según el contexto (Astington *et al.*, 1988; Tomasello y Bates, 2001; Hobson, 1995).

2.2.3. Atención conjunta

La atención conjunta supone coordinarse con otra persona para focalizar la atención en un mismo objeto o situación y convertirlo en el centro de la interacción social y comunicativa. Se crean así relaciones triádicas entre el niño, el adulto y el elemento que observan, si bien lo realmente importante es la actitud que se adopta con respecto a ese objeto o la acción que se realiza con él, y no el objeto en sí mismo (Miller, 2006; Hobson, 1995).

Baron-Cohen reconoce la existencia de un *Mecanismo de Atención Compartida* (*Shared-Attention Mechanism, SAM*), que, aunque puede basarse en estímulos y experiencias variados, prefiere sobre todo la vía visual a partir del *input* que le proporciona el *Detector de la Dirección Ocular* (*Eye-Direction Detector, EDD*). Los niños aprenden a modular el contacto visual muy pronto, ya que establecen ese contacto o lo rompen en función del nivel de activación psicológica con el que pueden lidiar en cada momento: demasiado contacto resulta incómodo; demasiado poco no estimula lo suficiente (Baron-Cohen, 1995).

Tanto el *Detector de la Dirección Ocular* como el *Detector de Intenciones* (ID, §II.2.2.2) funcionan desde edades muy tempranas, por lo que los niños pueden interpretar la conducta de los demás en función del pequeño repertorio de estados mentales del que disponen⁸: los objetivos, los deseos y la percepción visual. Interpretan la actitud y la conducta de las personas de su entorno como manifestación de una orientación psicológica. Y tales reacciones son generadas por unos objetos y por unas situaciones con las que los niños empiezan a relacionarse también. Además,

⁸ El SAM genera representaciones que vinculan al niño, a otro agente y a un objeto, que puede ser también un agente: *Mamá ha visto que yo he visto un perro* (combina dos percepciones). Por tanto, estas representaciones son notablemente más complejas que las del ID y las del EDD, que solamente relacionan a un agente con un objeto: *X quiere el juguete, Y mira la televisión*, etc.

convierten esas realidades en centro de atención para ellos mismos y para quienes les rodean (Hobson, 1995); se implican con otras personas en experiencias sobre el mundo y las comparten con ellas, aunque esas vivencias sean percibidas de manera diferente por cada una.

Hacia los 2 meses de edad, los niños muestran interés por las personas a las que ven, y lo manifiestan fijando su mirada, cambiando de manera repentina su expresión facial y moviendo sus extremidades (Mackay y Anderson, 2002). Posteriormente, alrededor de los 4 meses, el paso de la actitud de interés a la actitud de pérdida de atención se produce de manera progresiva, más gradual. A los 6 meses de edad aproximadamente, los niños comienzan a prestar más atención a los objetos (Hobson, 1995), y después dirigen la mirada alternativamente al adulto y al objeto deseado y son capaces incluso de sustituir unos gestos por otros si los primeros no funcionan para lograr su propósito.

Para interactuar con los niños, los adultos les ofrecen de forma ordenada estímulos diversos, como algunos juegos tradicionales que permiten trabajar la atención compartida. El “cucú trastrás”, por ejemplo, ayuda a estructurar las interacciones: el adulto oculta sus ojos y, cuando los descubre, el niño, que mantiene la atención todo el tiempo en la zona ocular del adulto, ríe. En este sentido, es curioso comprobar que los niños de pocos meses miran durante más tiempo a una cara que les está mirando a ellos que a una que mira en otra dirección (Hobson, 1995; Baron-Cohen, 1995).

Desde los 8 meses y durante el primer año de vida, los niños aprenden a seguir la mirada de los demás para comprobar qué objeto centra su interés. Miran en la dirección en la que lo hace otra persona y después alternan varias veces su atención entre esa persona y el objeto que está mirando para asegurarse de que ambos observan lo mismo. Los niños establecen una atención visual compartida sobre un mismo objeto, aunque quizás todavía no sean conscientes del cambio cognitivo al que conduce tal percepción.

Así empiezan a identificar los deseos y las intenciones de los demás, sobre todo los de las personas con las que mantienen un vínculo afectivo especial. Con estas se logra con mayor eficacia la atención conjunta. Por ejemplo, es habitual que, si la madre responde a la mirada y a los gestos del niño, este se muestre todavía más atento, intensifique sus movimientos e incluso produzca vocalizaciones, haciendo ver que ha conseguido la atención que reclamaba (Hobson, 1995). Estas personas, referentes emocionales, actúan como punto de apoyo para que el niño continúe conociendo su entorno, lo que repercutirá también en la habilidad para asignar referencias sociales y, por tanto, participar en juegos simbólicos (§II.2.2.5).

En definitiva, mediante la atención conjunta los niños pasan de establecer relaciones diádicas a crear otras triádicas, es decir, ya no solamente se relacionan, por ejemplo, con la madre o con un objeto, sino con ambos a la vez. Como consecuencia, el autoconcepto evoluciona; se sigue construyendo, pero ahora conectándolo a los otros y a los vínculos creados con ellos.

Los niños comparten experiencias porque empiezan a enseñar objetos para reclamar la atención de otras personas e incluso comienzan a señalar, un recurso sencillo pero eficaz para conseguir dirigir la mirada del otro hacia un objeto que acapare la atención de ambos. Por ejemplo, los niños se sirven del adulto para conseguir un juguete, o este mismo objeto es utilizado para acaparar la atención del adulto, dando lugar a lo que Trevarthen denomina *intersubjetividad secundaria* (Hobson, 1995; De Villiers, 2007; Baron-Cohen, 1995; Rodríguez Barcia, 2012).

En este sentido, la atención conjunta es un factor precursor del lenguaje; la evolución conceptual que exige el desarrollo de la capacidad intersubjetiva contribuye a asimilar el referente de las primeras palabras. Estas surgen cuando el adulto proporciona a los niños la etiqueta lingüística de los objetos que despiertan su interés. De este modo, la relación entre el adulto, el objeto de atención y el niño permite que este último, una vez captada la actitud intencional del adulto, establezca una conexión entre el objeto y la palabra. La mirada compartida y gestos como el de señalar ayudan a fijar el referente de la palabra en cuestión, y los contextos sintácticos en los que el adulto la emplea contribuyen a categorizarla, generalmente como sustantivo (De Villiers, 2007; Miller, 2006).

Por tanto, los niños que no participan en esta relación con los adultos y con objetos de referencia ven comprometido el desarrollo tanto de la capacidad intersubjetiva como del lenguaje. Por ejemplo, los niños autistas no detectan la dirección de las miradas, así que no pueden compartir con otra persona la atención sobre un mismo objeto; y los niños invidentes adquieren el lenguaje de manera tardía porque tienen dificultades para captar la relación entre la palabra y el referente que le corresponde (De Villiers, 2007).

2.2.4. Atribución de perspectivas

La atención conjunta se relaciona de manera directa con la atribución de perspectivas. Para Piaget los niños que tienen entre 2 y 6 años son incapaces de adoptar el punto de vista de otra persona, tanto visual como socialmente, porque no son conscientes aún de que sus percepciones no son absolutas (egocentrismo, §II.2.1), sino que corresponden a una perspectiva concreta (Rodríguez Barcia, 2012).

Sin embargo, pronto se aprende a diferenciar entre ver y no ver, o entre ver un determinado objeto y ver otro diferente, por ejemplo. La percepción se entiende desde edades muy tempranas, y más tarde, por analogía, estas ideas referidas a uno mismo se generalizan a los demás agentes (Baron-Cohen, 1995). Los juegos del escondite, sin ir más lejos, están presentes en la mayoría de las culturas. Al impedir que una persona acceda a información sobre la localización de un objeto o de un participante en el juego, se aprecia de manera evidente la relación de causalidad que existe entre disfrutar de la información y conocerla o no disponer de ella y, por tanto, ignorarla.

Progresivamente, los niños establecen diferencias cada vez mejor entre las percepciones de un objeto y el objeto mismo o las acciones que se realizan sobre él, es decir, se marca la distinción de manera más precisa entre el mundo subjetivo e interior de los niños y la realidad exterior y objetiva. Así van admitiendo la posibilidad de que cada persona disponga de una visión propia con respecto a un mismo objeto (Hobson, 1995; Astington *et al.*, 1988; Miller, 2006).

La diversidad de perspectivas es importante para el éxito comunicativo (Miller, 2006; De Villiers, 2007; Lohmann y Tomasello, 2003). El hablante ha de tenerla en cuenta para valorar en qué grado su punto de vista coincide con el del interlocutor. Los niños enseguida advierten que cada persona realiza su propia interpretación de un mismo hecho, debido a la perspectiva con la que contempla la realidad. De hecho, a partir de los 2 años los niños comienzan a utilizar de manera incipiente algunos elementos deícticos, cuyo referente depende del hablante que los utilice y del contexto en el que lo haga: pronombres personales (*yo, tú, nosotros...*), determinantes y pronombres demostrativos (*este, ese, aquel...*), adverbios de lugar (*aquí, ahí, allí...*), verbos (*ir, venir...*), etc.

2.2.5. Juego simbólico

El juego simbólico (*pretend play*) supone atribuir características, estados físicos o estados mentales ficticios a cualquier persona u objeto que participe en él (el propio niño, otras personas, muñecos, juguetes, etc.). Por ejemplo, el niño emplea un juguete para representarse a sí mismo (y a otros participantes) porque le asigna un rasgo destacado de su aspecto, de su carácter o de su comportamiento habitual, o utiliza un bloque de madera como si fuera un coche porque es capaz de crear un vínculo entre el símbolo y su referente y tratar ese símbolo con la misma actitud que adopta cuando se dirige al referente mismo (González Cuenca *et al.*, 2008; Hobson, 1995).

La actitud simbólica en el juego se manifiesta de tres maneras básicas (Leslie, 1987):

- El niño sustituye un objeto por otro, de manera que suple la identidad del primero estableciendo una analogía con otro objeto.
- El niño atribuye a un objeto o a una situación características que en realidad no tiene.
- El niño incorpora a su juego objetos imaginarios, es decir, admite la intervención de un objeto que realmente no está ahí.

La capacidad de simbolizar supone establecer una analogía entre dos entidades (se invierten los roles habituales, se otorga animación a entidades inanimadas, etc.) y construir así una relación psicológica, normalmente a partir de los conceptos ya asimilados (Hobson, 1995). No obstante, emplear símbolos nuevos a través del juego puede hacer también que los niños adquieran conceptos que desconocían.

La complejidad del proceso de simbolización depende de dos factores fundamentales: la amplitud del conocimiento del mundo de la que dispone el niño, y su grado de desarrollo conceptual. Este aumenta a medida que se incorporan nuevos conceptos a su repertorio. En general, los procesos de simbolización fundamentales que se van adquiriendo, de complejidad cognitiva creciente, son cuatro (Leslie, 1987):

- **Simbolización inmediata.** Es la forma más temprana, y se basa sobre todo en una similitud perceptiva entre el referente y el símbolo.
- **Simbolización de conocimiento general.** Se apoya en una representación recordada, instalada en la memoria, por lo que el vínculo con el mundo actual puede haberse disipado total o parcialmente.
- **Simbolización recordada.** Implica recuperar una metarrepresentación ya existente, es decir, una representación ya desdoblada en la memoria.
- **Comprensión de la simbolización de otros.** Parte también de una representación primaria: la percepción de otra persona actuando de una determinada forma. El niño debe construir entonces una representación secundaria para explicar la conducta de esa otra persona.

La simbolización en el juego enriquece el desarrollo cognitivo porque facilita la adquisición de nuevos conceptos y abstracciones, lo que también repercute positivamente en la comunicación. Los signos de los que se sirve la lengua poseen significados compartidos fruto de un pacto social y de una actitud cooperativa. No significan los referentes mismos, sino nuestras concepciones sobre ellos, que incluyen también actitudes psicológicas (connotaciones). La relación entre cada signo y su referente es, por tanto, indirecta, al igual que ocurre con los símbolos en el juego (Hobson, 1995), en el que las producciones que se emiten han de ser interpretadas a conciencia, obviando lo meramente perceptivo y privilegiando el sentido alterado o manipulado gracias a un sistema representacional simbólico.

Por ejemplo, a partir del enunciado descriptivo *Esto es un plátano*, podemos crear otro “manipulado”, *Este plátano es un teléfono* (Leslie, 1987; Astington *et al.*, 1988). Para interpretar correctamente este segundo enunciado, se le debe buscar un anclaje con la representación primaria, y no un referente directo en el mundo. La “opacidad referencial” (De Villiers, 2007) provoca que los enunciados secundarios dependan de las representaciones primarias, es decir, se apoyan en algún elemento del sentido recto para construir otro (en nuestro ejemplo, el parecido físico entre los dos objetos). Este sentido desviado no es automático; debe surgir de un pacto (Leslie, 1987; Astington *et al.*, 1988; De Villiers, 2007).

Parece evidente, pues, que el desarrollo cognitivo que permite este tipo de “simbolización creativa” implica el alejamiento progresivo de las realidades singulares e inmediatas (Hobson, 1995; Leslie, 1987):

- Según **Jean Piaget**, los esquemas sensoriomotores surgen a partir de los aspectos generalizables y repetibles de las acciones concretas (§II.2.1). Basándose en estas experiencias, los niños interiorizan representaciones

estables de las mismas, resultado de un proceso de abstracción a partir de las vivencias inmediatas. El juego simbólico manifiesta de manera extrema un proceso de asimilación: el símbolo surge cuando un objeto presente evoca la imagen mental de un objeto ausente, con el que se compara en algún sentido.

- **Heinz Werner** complementa el punto de vista de Piaget subrayando el valor de la afectividad. La abstracción primitiva o concreta consiste en clasificar los objetos según el grado en el que proporcionen una respuesta motora o afectiva, y en esta segunda categoría no todos los objetos poseen el mismo valor emocional. Ya en la fase de la abstracción conceptual, es posible reconocer la cualidad común a una serie de objetos concretos para establecer clasificaciones, de manera que cada objeto considerado dentro de una determinada categoría no es más que una muestra individual de la característica que comparten todos los objetos comprendidos en ese grupo.

- **Lev Vygotsky**, por su parte, considera que los niños crecen a nivel psicológico a medida que interiorizan procesos y funciones que anteriormente habían sido exclusivamente sociales. La atención voluntaria o la formación de conceptos, entre otros, son procesos interpsicológicos primero, e intrapsicológicos después. Este autor apuesta por una combinación de lo emocional y lo intelectual, porque los conceptos y las ideas portan una carga afectiva que trasladamos a la realidad a la que se refieren.

Como venimos comentando, entre los 8 y los 10 meses, los niños se sirven de instrumentos para manipular objetos, pero también conocen recursos para conseguir que las personas de su entorno les presten atención o hagan lo que ellos pretenden (sonríen, producen algunas vocalizaciones, cogen objetos, etc.). La instrumentalización es una de las bases de la intencionalidad comunicativa y, en última instancia, de la comunicación simbólica, ya que en ella subyace la idea de que los demás son agentes, disponen de su propia subjetividad y de una perspectiva única, y, por tanto, es posible conectar con ellos para compartir y comunicar experiencias (Hobson, 1995). No obstante, para que se produzca tal conexión, es necesario el acuerdo interpersonal; para lograr la representación simbólica, no basta con que los niños sustituyan un objeto por otro cualquiera, sino que han de tener en cuenta la variedad de perspectivas.

A partir de los 18 meses y sobre todo hacia los 2 años, los niños ya participan activamente en juegos simbólicos iniciados por otras personas. Así van desarrollando la base esencial de la capacidad intersubjetiva: establecer la separación entre la representación de la realidad y la realidad misma. Al implicarse en el juego simbólico compartido, entendido como actividad social y creativa, los niños deciden qué características clave escoger para atribuírselas a los elementos simbólicos, que originariamente carecen de ellas; basan el juego en esa convención. Conceden una actitud o cualidad imaginada a un elemento concreto y a la vez reconocen la naturaleza de dicho elemento, aunque en el contexto lúdico le otorguen un valor especial: el de hacer “como si” fueran otro elemento distinto (Hobson, 1995).

Los niños son conscientes tanto de la realidad misma como del carácter ficticio del pacto que permite transmutar momentáneamente esa realidad en otra. Entienden la materialidad del objeto y también el valor simbólico que ellos mismos le han asignado para que actúe como representación de una realidad diferente (Hobson, 1995). Mantienen en segundo plano la actitud habitual hacia el símbolo y adoptan con respecto a él la misma actitud que habitualmente toman con respecto al elemento simbolizado⁹ (Miller, 2006; Leslie, 1987).

Baron-Cohen considera que con el juego simbólico se adquiere el último de los mecanismos especializados en la “lectura mental”, de los cuatro que él distingue: al *Detector de Intenciones* (§II.2.2.2), al *Detector de la Dirección Ocular* y al Mecanismo de Atención Compartida (§II.2.2.3), se une el *Mecanismo de Teoría de la Mente* (ToMM, *Theory-of-Mind Mechanism*). Es el mecanismo que más estados mentales puede representar¹⁰ y, aunque recibe información del *Detector de Intencionalidad* y del *Detector de Dirección Ocular*, prefiere la que le proporciona el *Mecanismo de Atención Compartida*. Es más compleja que la de los otros dos porque refleja vínculos entre tres elementos (el propio sujeto, otro agente y un objeto) y el *Mecanismo de Teoría de la Mente* es capaz de representar tales vínculos y además reflexionar sobre ellos (Baron-Cohen, 1995).

Un planteamiento similar sigue Alan Leslie (1987), para quien el juego simbólico va de la mano de la capacidad de metarrepresentación (Hobson, 1995), un mecanismo neurocognitivo que, de acuerdo con la perspectiva innatista de este psicólogo, surge al margen de la experiencia pero depende del desarrollo de la función ejecutiva¹¹

⁹ Por ejemplo, la actitud que un niño adopta con respecto a un coche real puede aplicarla también a una caja de cerillas, pero eso no afecta a la actitud normal que toma con respecto a la caja de cerillas, es decir, durante el juego tiene presentes las auténticas características de la caja de cerillas y su actitud habitual hacia ella, pero, en virtud de un pacto de ficcionalidad, las obvia para hacer de ese objeto un símbolo de otra realidad.

¹⁰ Si recapitulamos lo expuesto hasta ahora, apreciamos con claridad que Baron-Cohen diferencia cuatro mecanismos neurocognitivos encargados de la “lectura de la mente”: el *Detector de Intencionalidad*, el *Detector de la Dirección Ocular*, el *Mecanismo de Atención Compartida* y el *Mecanismo de Teoría de la Mente*. Por tanto, él reserva el concepto de *teoría de la mente* para un estadio de desarrollo intersubjetivo ya avanzado en el que se dominan las tareas fundamentales, incluida la falsa creencia.

Precisamente porque así lo evidencian los casos patológicos, Baron-Cohen considera que no existe un gran dispositivo neurológico encargado de las funciones mentalistas, sino cuatro mecanismos diferentes con funciones específicas. Por ejemplo, los niños con trastornos del espectro autista pueden tener dañado el *Mecanismo de Atención Compartida* o el *Mecanismo de Teoría de la Mente*, mientras que los niños con ceguera congénita carecen del *Dispositivo de Dirección Ocular* (Baron-Cohen, 1995).

¹¹ La función ejecutiva, una habilidad cognitiva asociada con la actividad de los lóbulos frontales del cerebro, permite planificar y secuenciar objetivos y actuar sobre el entorno de manera ordenada. Prescindiendo de toda la información irrelevante, orienta una serie de acciones concretas para alcanzar el propósito final. Las alteraciones de la función ejecutiva impiden o dificultan la atención dividida, la organización y la planificación de acciones, la anticipación de los resultados, el control de la propia conducta (la inhibición de reacciones socialmente inadecuadas, por ejemplo) o la generalización a otros contextos de las respuestas o soluciones nuevas halladas en una situación concreta (González Navarro, 2009; Tirapu-Ustároz *et al.*, 2007).

(Rommel y Peters, 2009; Peterson y Wellman, 2009; González Navarro, 2009). Antes de disponer de esta capacidad, el ser humano, gracias a sus percepciones, construye primero un modelo mental del mundo, pero no es consciente de cómo se relaciona ese modelo con la realidad. Después ya maneja modelos mentales diversos, de manera que logra incluso detectar desajustes entre ellos y la realidad, así como asociar a cada persona con su propia representación (de ahí que capte las creencias, por ejemplo). Y finalmente elabora metarrepresentaciones, con las que puede manipular conscientemente la relación entre su constructo mental y la situación real (Leslie, 1987; Astington *et al.*, 1988).

Así pues, a partir de sus habilidades perceptivas, fuente fundamental de conocimiento, los niños elaboran representaciones directas del mundo, consideradas primarias porque aportan una visión lo más cercana posible a la forma en que realmente es ese mundo. Sobre estas representaciones primarias, construyen otras de orden superior, una especie de copia distorsionada. Durante el juego simbólico, ambos procesos se solapan; se combina la percepción real con la simulación, y cada una sigue su propio código (sensorial en un caso, simbólico en el otro). Es fundamental entonces enfrentarse a la vez a dos modelos contradictorios de realidad (Wimmer y Perner, 1983). De hecho, las metarrepresentaciones (Leslie, 1987) dejan en suspenso los valores de referencia, verdad y existencia que las representaciones primarias conservan intactas (§II.3.3).

Aunque, durante el tercer año de vida, los niños empiezan a utilizar léxico referido a estados mentales, todavía no construyen *metarrepresentaciones*. Es hacia los 4 años cuando sí disponen ya de medios lingüísticos suficientes para elaborar estas representaciones secundarias (Baron-Cohen, 1995; Amray y Hassanzadeh, 2011; Monfort y Monfort Juárez, 2005; Astington *et al.*, 1988), paso crucial para el desarrollo mentalista. De hecho, valoramos tanto el juego simbólico precisamente porque es el mejor criterio que podemos utilizar para apreciar la evolución de la intersubjetividad y para detectar también problemas a edades muy tempranas. Sirve más que ningún otro factor para predecir el grado de habilidad intersubjetiva (Taylor y Carlson, 1997).

2.3. Escala de etapas en el desarrollo típico de la capacidad intersubjetiva

Gracias a la evolución cognitiva y lingüística que posibilitan las habilidades descritas en el apartado anterior, los niños aprenden a reconocer progresivamente sus estados mentales y siguen el mismo proceso con la atribución de estados mentales a otras personas (González Cuenca *et al.*, 2008; Astington *et al.*, 1988). Al principio tienen un conocimiento implícito, todavía intuitivo, de los estados mentales ajenos, pero luego, recurriendo a estados mentales concretos (emociones, deseos, creencias,

Alan Leslie (1987), como Baron-Cohen, considera que la función ejecutiva y la capacidad intersubjetiva (o la *teoría de la mente*, según se denominación) son mecanismos neurocognitivos independientes (Baron-Cohen, 1995).

estados de conocimiento, etc.), desarrollan la habilidad de predecir acciones futuras o explicar las que ya han tenido lugar (Sodian y Thoermer, 2008).

A edades tempranas, los niños solamente admiten situaciones y objetos muy concretos como causas de la conducta de los demás. Recurren a los estados mentales para justificar esos comportamientos en muy contadas ocasiones (cuando interviene la simbolización o cuando el estado de conocimiento del interlocutor varía, fundamentalmente). Sin embargo, a los 3 años aproximadamente, son ya conscientes de la cadena causal mentalista: los estados mentales se deben a situaciones determinadas, y dan lugar, a su vez, a conductas y comportamientos. La percepción revela el enlace entre una causa y su efecto en el mundo físico, por una parte, y, por otra, la representación de estados mentales a partir de esa realidad. Vincula, por tanto, lo concreto con lo abstracto, los sucesos del mundo exterior con los que ocurren a nivel interno (Astington *et al.*, 1988).

Hacia los 4 años de edad, los niños utilizan por igual tanto los motivos físicos como los mentales para explicar conductas. Entonces ya conciben los estados mentales como causas de un comportamiento pero también como efectos de las percepciones del mundo. Dado que entienden el encadenamiento de factores, pueden prever mejor los estados mentales. Conceptualizarlos en un marco causal se convierte así en una poderosa herramienta inferencial.

En general, las experiencias se organizan y se clasifican según dos criterios básicos: su origen (el mundo o la propia mente) y su dirección de ajuste (adaptar la mente a las propiedades del mundo, o al contrario). A partir de este esquema, vemos que las acciones intencionales, motivadas por los deseos, surgen tanto de la mente como del mundo, y pretenden ajustar la realidad exterior a los requerimientos de la realidad interior, mientras que las percepciones y las emociones son experiencias motivadas por el mundo para que la mente concilie sus características con las de él. Las creencias buscan adaptar los contenidos mentales a la realidad.

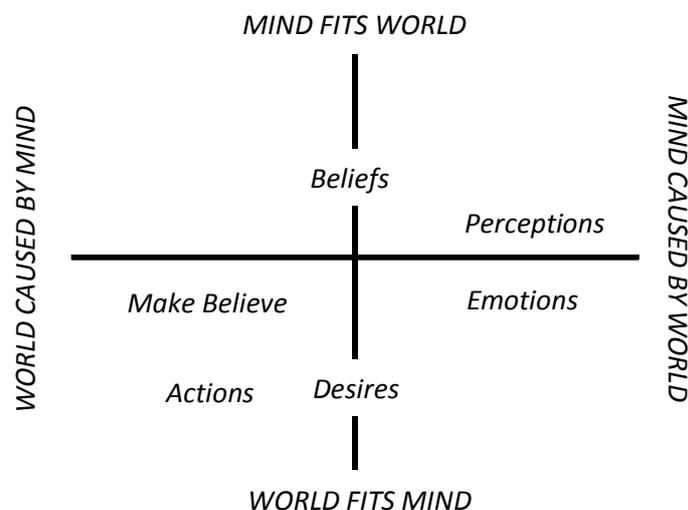


FIGURA 4. Tipos de experiencias (Astington *et al.*, 1988: 52)

Aunque podríamos pensar que todos los estados mentales, por ser internos e inobservables directamente, suponen el mismo grado de dificultad para los niños, lo cierto es que la capacidad intersubjetiva sigue una secuencia cuando se desarrolla de manera típica. A partir de una serie de tareas¹² equiparables a nivel metodológico (con formato, materiales y preguntas similares), se han establecido las etapas de evolución conceptual¹³, es decir, de asimilación y dominio de los diferentes estados mentales.

El hecho de representar el desarrollo de la capacidad intersubjetiva mediante una escala supone ventajas importantes para la investigación: se puede anticipar qué tareas irán resolviendo los niños a medida que crezcan; y es posible prever qué fases atravesarán, comprobar qué factores determinan el progreso individual, y estudiar el caso de poblaciones con un desarrollo atípico para determinar si sufren retrasos o desviaciones con respecto al patrón habitual. Además, se puede analizar en qué otros aspectos del desarrollo del niño repercute la capacidad intersubjetiva (González Cuenca *et al.*, 2008; Wellman y Liu, 2004).

En el modelo de adquisición de habilidades mentalistas que plantearon a finales de los años 80 y principios de los 90, Gopnik y Slaughter establecieron tres niveles, ordenados de menor a mayor dificultad: la simulación, la percepción y la imaginación; el deseo y la intención; y el conocimiento y la creencia (Baron-Cohen, 1991).

Posteriormente, ya de manera más precisa, los estudios de Wellman y Liu (2004¹⁴) revelaron que a la diversidad de deseos le siguen la diversidad de creencias, el

¹² La resolución de las tareas relacionadas con la capacidad intersubjetiva puede resultar controvertida en algunos casos, porque es difícil tener absoluta seguridad de que los niños se sirven realmente de los estados mentales para responder y no recurren a otras pistas situacionales. Cuando necesitan de estos aspectos externos para acertar en la resolución de las tareas, valoramos positivamente que puedan prestar atención a los elementos contextuales relevantes, aunque sean más sencillos que el análisis del estado mental de un personaje, pero concluiremos que su capacidad intersubjetiva será todavía implícita. Por ejemplo, en el estudio de Clements y Perner (1994) que recoge De Villiers (2007), los niños preveían la conducta del personaje, un ratón, porque este miraba hacia la puerta derecha, pero no respondían bien a la pregunta *¿Dónde buscará el queso el ratón?* No eran capaces aún de reflexionar sobre la posible conducta del ratón y anticiparla, a pesar de que sí la habían previsto a partir de la dirección de la mirada.

¹³ En este sentido, siguiendo una interpretación constructivista, Flavell considera que las secuencias de desarrollo de la capacidad intersubjetiva no se basan en procesos cognitivos de adición ni de sustitución, sino de modificación y de mediación (Wellman y Liu, 2004):

- **Modificación.** Las percepciones iniciales se generalizan y dan lugar a percepciones más complejas. Por ejemplo, una misma situación puede generar estados mentales diferentes, según la persona de la que se trate; alguien puede desconocer una situación real o tener una idea equivocada de ella; el hecho de que una persona exteriorice un determinado estado mental no implica que necesariamente sea ese el estado mental en el que se encuentra; etc.

- **Mediación.** Las primeras percepciones ayudan a obtener percepciones posteriores. En nuestro caso, comprender el carácter subjetivo de los estados mentales volitivos permite comprender después el carácter subjetivo de los estados mentales representacionales (las creencias, por ejemplo), comprender la subjetividad de las creencias contribuye a captar los estados de conocimiento y las falsas creencias, etc.

¹⁴ En estos estudios participaron setenta y cinco niños, con edades comprendidas entre los 2;11 y los 6;06 años. Las tareas, que utilizaban imágenes como apoyo, se basaban siempre en contrastes (entre estados mentales diferentes o, si se trataba de un mismo estado mental, entre personas). El

acceso al conocimiento (la distinción entre el conocimiento y la ignorancia) y las falsas creencias. Así, llegados a este punto, los niños, si no saben cuál es la creencia verdadera, entienden simplemente que dos personas tienen sendas creencias y que de ellas deriva la conducta de cada una. Por el contrario, si saben cuál es la verdadera, identifican bien la creencia auténtica y la creencia falsa, y comprueban que esta última conduce a la persona que la tiene a actuar de manera equivocada. El último paso en la evolución conceptual es la distinción entre emociones reales y emociones aparentes (la diferencia entre las emociones sentidas y las expresadas).

Esta escala se mantiene a pesar de que algunas tareas presentan unas exigencias ejecutivas muy parecidas. Por ejemplo, entender que otra persona tiene sus propios deseos, diferentes de los que tienen los demás, implica poner en suspenso momentáneamente los deseos propios, y lo mismo ocurre con las creencias; captar bien las de los demás supone dejar en segundo plano las de uno mismo (Wellman y Liu, 2004; Peterson y Wellman, 2009; Rummel y Peters, 2009; Most y Aviner, 2009; Peterson *et al.*, 2005; González Cuenca *et al.*, 2008; Hobson, 1995).

Aunque en los apartados que siguen las explicaremos detenidamente y tendremos ocasión de comentar los resultados de algunas investigaciones, seguimos el estudio Wellman y Liu (2004) para resumir aquí las principales etapas del desarrollo de la capacidad intersubjetiva.

- En primer lugar, los niños entienden que cada persona tiene sus propios **deseos**, diferentes de los de las demás. En la tarea que debían resolver en este estudio, se les preguntaba acerca de cuál de las dos comidas les gustaría tomar: una zanahoria o una galleta. Cuando habían elegido una de las opciones, se les decía que el personaje de la imagen prefería la otra; entonces se les preguntaba sobre el alimento que escogería el personaje.
- En la tarea en la que los niños habían de demostrar si comprendían que cada persona tiene sus propias **creencias**, se les decía que el personaje de la ilustración quería encontrar a su gato. Se les pedía que intentaran adivinar en cuál de los lugares que aparecían en la imagen se había escondido. Cuando habían elegido uno, se les informaba de que el personaje pensaba que el gato estaba en la otra localización, así que tenían que prever dónde buscaría el personaje al gato.
- Cuando los niños acceden a la diversidad de **estados de conocimiento** porque entienden que percibir conduce a saber, deben poder resolver la tarea que consiste en adivinar lo que hay dentro de un bote. En el estudio, dado que este no disponía de ninguna marca, ningún niño adivinó el contenido. Después se les mostraba el contenido real del bote (un pequeño perro de juguete) y se les aseguraba que el personaje de la ilustración no había visto nunca el interior del envase. Se les preguntaba entonces si ese personaje sabría lo que había dentro.

procedimiento consistía en hacer a los niños dos preguntas, una de control y otra sobre el estado mental o la conducta de los personajes de las imágenes.

- En este estudio, la resolución de las **falsas creencias** se comprobó con la prueba tradicional del envase engañoso o del contenido inesperado. Se les mostraba a los niños una caja de tiritas y se les preguntaba por lo que había dentro. Luego se les enseñaba el contenido (un pequeño cerdo de juguete) y se les decía que el personaje de la ilustración nunca había visto el interior de la caja. Se les preguntaba entonces a los niños por lo que podía pensar el personaje que había dentro.
- Finalmente, para valorar la diferencia entre **emociones reales y emociones fingidas o aparentes**, a los niños se les contaba la historia de un personaje que no quería que otros niños supieran que se había enfadado porque se estaban burlando de él. Se les mostraban dibujos de varias caras con expresión feliz, triste y neutra para que seleccionasen las que representaban mejor cómo se encontraba el personaje realmente y cómo quería aparentar que se sentía.

Esta progresión, que se repite en estudios diversos, constituye una escala Guttman¹⁵, ya que los elementos se ordenan en función de su dificultad: a medida que aumenta la edad de los niños, superan tareas con una complejidad cada vez mayor. Por tanto, si resuelven la tarea correspondiente a un nivel, también han de responder correctamente a las de los anteriores. Del mismo modo, si fallan en la resolución de una tarea, no podrán acertar tampoco la respuesta de las tareas siguientes. El primer fallo es fundamental (habiendo contestado bien, no obstante, a la pregunta de control, lo que implica haber comprendido la consigna de la tarea), ya que determina en qué punto de la escala se encuentra la evolución de la capacidad intersubjetiva (Wellman y Liu, 2004).

2.3.1. Identificación de emociones

Como hemos indicado en el apartado de los precursores de la intersubjetividad, los niños diferencian pronto las expresiones faciales de los demás, reaccionan ante ellas y son capaces de relacionarlas con objetos o situaciones, es decir, asignan un valor social a la expresión de la cara; entienden que esta se encuentra vinculada a lo que sucede en el entorno. Aunque no se ha demostrado todavía en qué orden se aprenden a reconocer las diversas expresiones faciales y en qué grado condiciona la cultura dicho aprendizaje, lo cierto es que esta habilidad resulta de vital importancia en la comunicación y en las relaciones sociales (Baron-Cohen, 1995; Wang *et al.*, 2011).

Cuando empiezan a hablar, los niños ya disponen de experiencia comunicativa porque la madre y otros adultos de su entorno tienden a hacerles preguntas o comentarios dándoles tiempo después a ellos para que respondan de alguna manera, con un gesto o con un sonido. Hacia los 8 o 10 meses, el factor emocional juega un papel clave (mediante la sonrisa, por ejemplo), y más tarde, el factor atencional, ya que los niños empiezan a señalar (Crystal, 2007).

¹⁵ La escala Guttman es determinista, a diferencia de la escala Rasch, que es probabilística.

Sin embargo, la adquisición del léxico emocional va más allá de la mera experimentación. Aunque esta baste para sentir las emociones, tener conciencia de las causas que las generan resulta imprescindible para la fijación lingüística. Así, volver a ver a un ser querido nos provoca una emoción, la alegría, que podremos adivinar en otras personas cuando vivan una situación similar. Lo mismo ocurre con la tristeza, por ejemplo, que es posible vincular con la separación de un ser querido, y que puede conllevar incluso una manifestación física concreta: el llanto. Por tanto, reconocer en los demás experiencias o manifestaciones físicas similares nos permite suponerles situaciones emocionales también parecidas. Cada cultura tiene su “catálogo” de causas prototípicas para cada emoción básica (Johnson-Laird y Oatley, 1989).

Las emociones se identifican gracias a los rasgos paralingüísticos de la voz, a la posición y a los movimientos del cuerpo¹⁶ y, sobre todo, a la expresión facial. En este sentido, se han realizado numerosos estudios.

Por ejemplo, las investigaciones de Tapio Nummenmaa (incluidas en *The Language of the Face*, 1964, y recogidas por Baron-Cohen, 1995) en las que se recortaron varias fotografías para que los participantes vieran por separado los rasgos de la cara que más influyen en la identificación de emociones, comprobaron que la felicidad, la tristeza, la ira y otras emociones simples se pueden reconocer atendiendo indistintamente a la zona de la boca o a la de los ojos, pero otras algo más complejas, como la sorpresa o la vergüenza, necesitan siempre la información que proporcionan los ojos. Para ciertas poblaciones, como las personas con síndrome de Asperger, esta diferencia tiene repercusiones importantes (§III.2.3.6).

Por su parte, el *NimStim Set of Facial Expressions* (Tottenham *et al.*, 2009) intentó buscar la expresión facial más clara para ocho emociones: felicidad, tristeza, enfado, temor, sorpresa, indignación, calma y un estado “neutro¹⁷”. Su validez se basó en el criterio de un grupo de adultos que observó las fotografías, todas en color, de actores profesionales con diferentes rasgos étnicos (asiáticos, afroamericanos, europeos, latinoamericanos, etc.). A todos los actores se les hicieron dos fotografías para representar cada emoción: una con la boca abierta y otra con la boca cerrada. Así, con un método de elección relativamente forzado¹⁸, se concluyó que las caras de miedo, enfado y felicidad se reconocían mejor con la boca abierta, y la de tristeza, con la boca cerrada. El criterio para evaluar las fotografías fue la proporción de participantes que asignaba la emoción correcta a cada imagen, es decir, el porcentaje de respuestas acertadas, que por lo general fue elevado. Además, los errores revelaron

¹⁶ Como recogen Wang *et al.* (2011), Frith y Frith (2006) o De Villiers (2007), entre otros, Tager-Flusberg y Sullivan (2000) dividieron su concepto de *capacidad intersubjetiva* (la *teoría de la mente* en su terminología) en dos componentes, e incluyeron en uno de ellos, el componente social perceptual, todos estos factores que afectan al reconocimiento emocional. El segundo componente que diferenciaron es el social cognitivo, que representa los estados mentales de los demás con un grado de habilidad que depende de la competencia lingüística del individuo.

¹⁷ La expresión neutra no es negativa ni positiva, a diferencia de la de calma, que es ligeramente positiva.

¹⁸ Los participantes tenían que asignar a cada fotografía una etiqueta con el nombre de una emoción (o, si se daba el caso, indicar que la imagen no correspondía a ninguna de las emociones disponibles).

también algunos patrones, como que la expresión facial de miedo se confunde a menudo con la de sorpresa.

2.3.2. Diversidad de deseos y creencias

A partir del segundo año de vida, los niños perciben las preferencias y las aversiones de las personas que les rodean, es decir, captan lo que les gusta y lo que no. En el estudio de Bretherton y Beeghly (1982), los niños, con una media de edad de 2;04 años, empleaban los verbos *querer* y *necesitar* referidos a estados mentales de ellos mismos y de otras personas. Aunque los deseos, los objetivos, los propósitos e incluso las intenciones comunicativas se pueden detectar con la dirección de la mirada y con el contacto visual, el léxico referido a estos estados mentales es el primero en utilizarse con un enfoque intersubjetivo (§II.3.3).

A los 3 años, los niños ya son plenamente conscientes de que cada persona tiene sus propios deseos, seguramente diferentes de los suyos. Y hacia los 3 años y medio, dado que la progresión conceptual continúa, comprenden que los deseos solamente desaparecen si se cumplen, es decir, si se ha conseguido el objetivo que se perseguía; si aún no se ha logrado, persisten (De Villiers, 2007; Miller, 2006; Frith y Frith, 2006; Wellman y Wooley, 1990).

En este sentido, Wellman y Woolley (1990) pidieron a un grupo de niños que valorara qué acciones y qué reacciones emocionales podrían tener unos personajes que deseaban un objeto, según la situación que se produjera después de buscarlo: lo encontraban, no encontraban nada o encontraban otro objeto que no era el que buscaban. Los niños vaticinaban con facilidad que los personajes se entristecerían si no encontraban nada o si encontraban un objeto diferente al deseado.

Así pues, hacia los 3 años los niños hacen referencia a sus deseos y los distinguen de los deseos de los demás, y a esta misma edad empiezan a manejar también la diversidad de creencias. Sin embargo, estas son más complejas que los deseos, y esa dificultad repercute en lo lingüístico, tal como expondremos más adelante (§II.3). Por ejemplo, en el estudio de Lillard y Flavell (1992), los niños participantes, todos de 3 años, resolvían con mayor facilidad las tareas que tenían que ver con los deseos, es decir, las que implicaban el uso del verbo *querer*, que las que, relacionadas con las creencias, exigían el uso del verbo *pensar*.

Las creencias dependen del grado de conocimiento, que varía a su vez en función de las experiencias. Tener una creencia equivale a pensar que una determinada idea es verdadera; para la persona que la tiene, esa idea representa un estado real de cosas (Hobson, 1995; Frith y Frith, 2006). Por tanto, los niños afianzan antes el léxico referido a estados fundamentalmente subjetivos, como los deseos, que el referido a estados mentales con un componente objetivo mayor, como las creencias, que condicionan de manera evidente la conducta (Bartsch y Wellman, citado en Wellman y Banerjee, 1991).

De modo similar a lo expuesto antes (nota 12; Remmel y Peters, 2009), en el estudio de De Villiers (2007) se preguntaba a los niños detrás de qué puerta estaban los caramelos. Ellos elegían una y, cuando se les decía que un personaje (un muñeco, por ejemplo) creía que se encontraban detrás de la otra puerta, se les hacía una pregunta acerca de la creencia de ese personaje: ¿dónde buscará entonces los caramelos? Los niños de menos edad aseguraban que el personaje abriría la puerta que ellos mismos habían elegido; los de una edad aproximada de 3 años y medio afirmaban, sin embargo, que el personaje abriría la otra, es decir, la que él creía que escondía los caramelos (respetaban la creencia del personaje, aunque difiriera de la de ellos).

2.3.3. Acceso al conocimiento: la perspectiva

Como en las etapas anteriores, los niños desarrollan unas pautas generales a partir de sus experiencias, y con ellas van perfeccionando cada habilidad. Si comprueban varias veces que una persona opta por una actuación adecuada cuando ha sido testigo de otra situación anterior y, por el contrario, suele fracasar o realizar una acción equivocada cuando no ha visto ese hecho previo, los niños asocian el éxito con la presencia en un evento clave que se ha producido antes. Esta cadena de ideas se aprecia con facilidad, por ejemplo, en el caso de que alguien esconda un objeto y otra persona tenga que encontrarlo. De este modo, los niños van comprendiendo que el conocimiento se construye a partir del acceso a la información.

Los estudios recogidos por Sodian y Thoermer (2008) aportan datos interesantes a este respecto, pues demostraron que, a los 16 meses, los niños no entienden todavía la relación de causa-efecto entre el acceso a la información y la construcción del conocimiento. Los participantes en los estudios presenciaban una escena: una actriz observaba el juguete que había sobre un pequeño escenario y después el investigador guardaba el muñeco en una de las dos cajas que había también en el escenario. Se realizaron tres versiones diferentes del estudio: en un caso, la actriz se ocultaba tras un panel antes de que el juguete fuera guardado, así que no tenía acceso a la información; en otro, se ocultaba después, habiendo visto todo el proceso; y en el último, la actriz establecía contacto visual con el niño, luego se ocultaba tras el panel y, después de que este fuera retirado, veía cómo era guardado el juguete. En los tres casos, la actriz debía escoger una de las dos cajas para encontrar el muñeco, y en todos ellos los niños fallaban al tratar de predecir si acertaría, si bien en la última versión del estudio se demostró que miraban las cajas más a menudo y con más insistencia cuando la actriz buscaba en la caja incorrecta que cuando lo hacía en la que realmente contenía el juguete.

Aun así, quedó suficientemente demostrado que, a los 16 meses, los niños crean predicciones sobre la conducta de los demás a partir de las características situacionales y de los comportamientos que observan. De ahí que le den más importancia a la ausencia de una persona, aunque sea momentánea, que a su presencia durante un hecho clave. No tienen en cuenta su acceso a la información. Para los niños de estos estudios, la ocultación de la actriz detrás del panel era determinante, al margen de que

se produjera después de haber presenciado la acción del investigador ocultando el juguete.

Alrededor de los 2 años, los niños ya empiezan a captar la perspectiva de otras personas y, por tanto, diferencian entre el grado de acceso a la información y el estado de conocimiento que tienen ellos mismos y el que tienen los demás. Es entonces cuando desarrollan la habilidad para predecir conductas en función del acceso visual de una persona a un determinado hecho (Sodian y Thoermer, 2008).

En este sentido, Poulin-Dubois, Sodian, Metz, Tilden y Schnöppner (Sodian y Thoermer, 2008) estudiaron la evolución de los niños en esta creación de expectativas cuando una persona realiza una búsqueda y tiene éxito o no en función de su experiencia visual previa. En unos casos, se proyectaba un vídeo en el que un personaje veía la localización del objeto; en otros, el personaje del vídeo tenía los ojos vendados. Los niños tenían que elegir entonces entre dos fotografías: en una aparecía el protagonista señalando la localización correcta del objeto; en la otra, escogía la localización incorrecta.

Los resultados variaban dependiendo de la edad: los niños de 14 meses que recordaban la ubicación del juguete miraban siempre la imagen en la que el personaje señalaba la opción correcta (no establecían diferencias entre los dos tipos de vídeos, a pesar de que se les ofrecieron algunas pistas, como el movimiento de la cabeza y la orientación del cuerpo); a los 18 meses, los niños sí diferenciaban entre los casos con o sin acceso visual, pero solamente cuando disponían de las pistas adicionales (cuando el personaje había visto la escena, los niños se fijaban en la imagen en la que señalaba la opción incorrecta, y cuando no la había visto porque tenía los ojos vendados, los niños mostraban más atención por la imagen en la que el personaje elegía la localización correcta); y los niños de 24 meses, en cambio, ya eran capaces de inferir el comportamiento del personaje valorando solamente su acceso visual.

Hacia los 3 años los niños entienden que ver implica conocer y además son conscientes de su propio estado de conocimiento. Call y Carpenter (2001) pudieron comprobarlo (Sodian y Thoermer, 2008). En su estudio los niños debían encontrar una recompensa en una de las localizaciones posibles, que eran tres tubos, y miraban con más detenimiento el interior de los tres cuando no habían visto cómo se escondía ese premio. Y algunos niños, después de asegurarse de que dos de los tubos estaban vacíos, ya no buscaban dentro del tercero porque daban por hecho que la recompensa se encontraba en él.

A partir de esta edad, mejoran las apreciaciones respecto a la diferencia de conocimiento que supone haber visto algo o no haberlo hecho, e incluso empiezan a surgir producciones lingüísticas sobre este perspectivismo. Así, con el trabajo que O'Neill publicó en 1996 (De Villiers, 2007; Baron-Cohen, 1995) se comprobó que los niños desarrollaban estrategias para dar información a sus madres cuando eran conscientes de que ellas no habían tenido acceso a la misma. En el estudio, el investigador dejaba unas pegatinas en uno de los dos recipientes que tenía frente a él. En algunos casos, la madre veía al investigador hacerlo, pero en otros no (permanecía con los ojos tapados). Dado que los dos recipientes estaban fuera del alcance del niño,

la madre debía coger uno para acercarle a su hijo las pegatinas. La clave fue comprobar que, en los casos en los que las madres habían tenido los ojos tapados, los niños recurrían a la dirección de la mirada y a algunos gestos señaladores para indicarles a ellas cuál era el recipiente correcto.

No obstante, todavía a los 4 o 5 años los niños tienen dificultades para precisar el conocimiento de otras personas y, sobre todo, para trasladar al lenguaje esa diversidad de perspectivas. Por ejemplo, no alternan los determinantes *un* y *el* según el patrón adulto (el primero para los sustantivos que constituyen información nueva; el segundo, para la información conocida). En una situación dada, no tienen en cuenta qué sabe cada personaje ni para quién un objeto o un dato determinados pueden ser nuevos o ya conocidos. Necesitan que su desarrollo cognitivo y lingüístico avance hasta adoptar la perspectiva de otros sin desajustes significativos, identificar sus estados mentales y poder, por ejemplo, negociar o llegar a acuerdos con ellos (De Villiers, 2007; González Cuenca *et al.*, 2008; Lohmann y Tomasello, 2003).

2.3.4. Falsas creencias

Mientras que en el juego simbólico hay una percepción real y una representación¹⁹ alternativa imaginada (§II.2.2.5), en la falsa creencia hay una situación real y otra construida en función del nivel de conocimiento del que se dispone, por lo que de ella puede surgir, a modo de respuesta, una conducta acertada o una errónea. En el juego simbólico el niño puede interpretar lo que ocurre; en la falsa creencia, predecir una conducta de acuerdo con lo que considera verdadero (Astington *et al.*, 1988).

Los niños entienden que tener acceso a la información implica disponer de ella para orientar adecuadamente la conducta. En cambio, quienes no la conocen actúan de manera menos eficaz. Si una persona conoce una versión acertada de la realidad, las consecuencias de sus acciones serán satisfactorias, pero, si sigue una creencia falsa, su conducta será inapropiada o infructuosa (no encontrará el objeto que busca si ignora su ubicación, por ejemplo). De este modo, los niños comprueban que, además de que cada persona tiene sus propias creencias, estas pueden no coincidir con la realidad y, al margen de que se correspondan o no con la situación verdadera, repercuten en la conducta (Wellman y Liu, 2004; Hobson, 1995; González Cuenca *et al.*, 2008).

Las pruebas para evaluar el reconocimiento de falsas creencias han sido utilizadas frecuentemente para determinar el desarrollo de la capacidad intersubjetiva (Woolfe *et al.*, 2003). Algunas de estas pruebas ya se consideran clásicas y se utilizan en numerosos estudios, incorporando variaciones en algunos casos. Exigen a los niños

¹⁹ La noción de *representación* se asimila de manera básica a edades muy tempranas porque los niños empiezan pronto a captar que el punto de vista subjetivo de una persona con respecto a la realidad es diferente de la realidad misma. Por tanto, el conocimiento y las creencias verdaderas representan un vínculo objetivo con la realidad, mientras que la falsa creencia y la percepción engañosa (§II.2.3.5) no cuentan con él (Hobson, 1995).

inferir el comportamiento de unos personajes cuyas creencias, previamente acertadas, son ahora falsas debido a un cambio de circunstancias. Por tanto, permiten comprobar si los niños son conscientes de que cada persona tiene sus propias creencias acerca de una misma realidad y si diferencian sus propias creencias de las creencias de otros (Peterson y Siegal, 2000; Astington *et al.*, 1988; González Navarro, 2009; Monfort y Monfort Juárez, 2005; Baron-Cohen *et al.*, 1985; Lillard y Flavell, 1992; Peterson *et al.*, 2005).

- **Prueba del cambio de localización de un objeto.** En la tarea de Sally y Anne (Baron-Cohen, 1995), el niño ve cómo el experimentador representa una pequeña historia con dos muñecas, una canica y dos cestas (o una cesta y una caja). Sally mete la canica en su cesta y se marcha de la habitación y, mientras está fuera, Anne la saca y la pone en la suya. Sally vuelve entonces a la habitación y se le pregunta al niño en qué cesta buscará su canica. También es muy conocida otra versión: la tarea de Maxi, en la que este personaje guarda chocolate en un armario y su madre lo cambia de lugar (Wimmer y Perner, 1983; Baron-Cohen *et al.*, 1985).

- **Prueba del envase engañoso o del contenido inesperado.** En la tarea del lápiz y el tubo de *Smarties* (Perner *et al.*, 1989), el contenido de un envase no se corresponde con el que cabría esperar, es decir, el tubo de *Smarties* no contiene estos dulces, sino un lápiz.

Los niños de 3 años comprenden a un nivel básico que las personas, además de relacionarse con el mundo exterior, con sus objetos y sus conductas, disponen también de un mundo interior, de emociones y creencias, que repercute sobre esa realidad externa. Advertir las diferencias entre lo físico y lo mental supone comprender también que los objetos físicos pueden representarse mentalmente de distintas formas y que tales representaciones pueden coincidir con la realidad o resultar contradictorias entre sí, incluso hasta el punto de que sean falsas con respecto al objeto físico que representan (Hobson, 1995).

A esta edad los niños todavía no resuelven bien las tareas de falsa creencia porque dan la información real sin tener en cuenta que el personaje la desconoce. Cada personaje tiene un estado de conocimiento distinto, que difiere a su vez del que posee el observador, pero la mayoría de niños de 3 años responde que, en la tarea del cambio de localización de un objeto, el personaje buscará dicho objeto en su localización real. Del mismo modo, en la tarea del envase engañoso afirman que el personaje acertará el contenido del mismo.

Ya hacia los 4 años los niños aplican lo asimilado sobre las creencias, tanto verdaderas como falsas, a contextos diversos (Hobson, 1995), y a los 5 años suelen dar otro paso importante: reconocen que sus creencias cambian y se actualizan en función de sus nuevas percepciones y experiencias. A edades tempranas pueden recordar y relatar una vivencia pasada, pero no hablan todavía acerca de las creencias que tenían antes. A esta edad, sin embargo, ya retienen información sobre ellas y, aunque las modifiquen cuando obtienen datos actualizados, no sustituyen la antigua creencia por la nueva; siguen conservando ambas. Esta habilidad repercute positivamente en el

aprendizaje, en la memoria y en la capacidad intersubjetiva en general (Astington *et al.*, 1988).

Los niños con un desarrollo típico resuelven correctamente las tareas de falsa creencia hacia los 4 o 5 años, cuando ya disponen de un sistema conceptual relativamente completo. Predicen que al personaje le falta información para poder reaccionar o responder bien. En el caso de la primera tarea, el niño conoce la ubicación real del objeto (la canica o el chocolate), pero su estado de conocimiento difiere del que tiene el personaje; la creencia de este sobre el lugar en el que se encuentra el objeto es equivocada, así que el personaje, que actuará en función de esa creencia errónea, no podrá encontrar el objeto deseado (lo buscará donde lo dejó y no donde está ahora). De igual modo, en la segunda tarea el personaje desconoce lo que hay dentro del envase, así que se basará en la apariencia de este para tratar de adivinar su contenido, por lo que se equivocará (González Cuenca *et al.*, 2008; Rodríguez de Guzmán *et al.*, 2003; Peterson y Siegal, 2000; Wimmer y Perner, 1983).

Hacia los 6 o 7 años de edad, los niños resuelven también las tareas de falsa creencia de segundo orden, dejando patente su evolución conceptual, pues entienden las representaciones mentales de otros. En estas tareas un personaje averigua algún dato nuevo mientras que otro personaje desconoce esa “actualización” del estado de conocimiento que ha experimentado su compañero. El niño debe entonces ser consciente de que este personaje ignora una realidad que él sí conoce o tiene una creencia que él sabe que es falsa (Rodríguez de Guzmán *et al.*, 2003; De Villiers, 2007).

La falsa creencia de segundo orden implica ser consciente del carácter recursivo de los estados mentales. De hecho, la recursividad lingüística constituye la herramienta perfecta para manifestar la complejidad de los estados mentales de otros, sus conocimientos, los mundos posibles, etc., algo imposible de conseguir con las oraciones simples. Aunque nuestra capacidad de retención es limitada, los estados mentales se pueden combinar de manera infinita (De Villiers, 2007; Rodríguez de Guzmán *et al.*, 2003). Analizaremos las cuestiones lingüísticas de manera más detallada en §II.3.3.

La falsa creencia de segundo orden se ha evaluado con tareas diversas, entre las que destacan las siguientes (De Villiers, 2007):

- **Tarea de los “bocadillos mentales”.** Estos bocadillos representan el pensamiento de los personajes, así que requiere que los niños imaginen su contenido (Woolfe *et al.*, 2002).
- **Tarea de la cara de sorpresa.** Los niños deben decidir si un personaje adoptará o no una expresión facial de sorpresa cuando descubra la verdad, es decir, cuando sea consciente de que su creencia era falsa (De Villiers, 2007).
- **Tareas narrativas.** Una de las más conocidas es la historia del heladero. Juan y María, que están en el parque, ven llegar una furgoneta de helados. María va a su casa a por dinero para poder comprarse un helado y Juan se queda en el parque. El heladero, a pesar de que le había asegurado a María que iba a

permanecer allí, se marcha hacia la iglesia. María lo ve desde la puerta de su casa, y se informa de que la furgoneta de helados estará en la iglesia. Juan no sabe que ella ha hablado con el heladero, así que va a buscarla a su casa, pero la madre de María le dice que ella ha ido a comprarse un helado. La pregunta pertinente entonces es dónde piensa Juan que habrá ido María a comprarse el helado. Como se puede apreciar, la complejidad cognitiva e incluso lingüística de las tareas de este tipo es muy superior a la de las tareas de falsa creencia de primer orden.

En otra variante, al principio los dos personajes se encuentran en una sala, pero entonces uno de ellos sale. El que se queda dentro cambia de lugar un objeto, pero no sabe que el que ha salido lo está viendo todo a través de la ventana. Las personas que realizan la tarea deben responder según la falsa creencia del personaje que se ha quedado dentro de la sala, es decir, han de indicar dónde creerá él que el otro personaje buscará el objeto. Se demostrará el dominio de la falsa creencia de segundo orden si la respuesta alude a la ubicación original del objeto, porque ese personaje no sabe que el otro lo estaba observando por la ventana cuando hacía el cambio (González Cuenca *et al.*, 2008).

• **Tarea del cambio de apariencia.** Para la realización de esta tarea se utilizan dos muñecas: una representa a la madre, y otra, a la hija. La madre le dice a la hija que su vestido amarillo es tan bonito que le va a traer cintas (o un cinturón, según la versión) del mismo color. Entonces la madre se marcha y la niña se cambia el vestido. Los niños deben responder entonces a tres preguntas: de qué color traerá la madre las cintas, de qué color era el vestido de la niña y de qué color es ahora (Peterson y Siegal, 1999). En otra variante de esta tarea, la de la fotografía falsa, en lugar de utilizar dos personajes, interviene una sola muñeca, a la que se le hace una fotografía instantánea (Polaroid). Durante los dos o tres minutos que tarda en revelarse, se le cambia el vestido a la muñeca y el niño debe predecir de qué color será el vestido con el que aparecerá la muñeca en la foto (Leekam y Perner, 1991).

Se ha comprobado que el formato narrativo potencia el desarrollo de la capacidad intersubjetiva y ayuda a la comprensión de las falsas creencias. Como ocurre en general con los cuentos tradicionales, unos personajes, cada uno con sus estados mentales (deseos, intenciones, creencias, etc.), participan en una trama argumental movidos por unos objetivos determinados y experimentan también las consecuencias de sus acciones (II.1.3.2).

Una vez superada esta fase, los niños aplican la recursividad en sus producciones lingüísticas, de manera que son capaces de construir enunciados que expresan creencias sobre creencias o intenciones sobre creencias, por ejemplo. Esta atribución de estados mentales de segundo orden tiene una alta exigencia de memoria de trabajo; pide actualizar informaciones, mantener las que se siguen ajustando a la realidad, sustituir otras de acuerdo con la nueva situación, etc. (Tirapu-Ustárroz *et al.*, 2007) Contribuye, en definitiva, a que los niños se desenvuelvan mejor en situaciones sociales más complejas, ya que ayuda a que se relacionen con varias personas

manejando sus estados mentales respectivos, aproximándose cada vez más a la coordinación social intencional. Esta habilidad continúa desarrollándose hasta la adolescencia (Astington *et al.*, 1988).

2.3.5. Emociones reales y aparentes

Los niños tardan más en diferenciar entre apariencia y realidad en el ámbito de los estados mentales que en el de las propiedades físicas. Captan antes el aspecto engañoso de los objetos que los estados mentales fingidos (los casos en los que el estado mental real de una persona no coincide con el que expresa su rostro). No obstante, les resulta más fácil detectar estas emociones “aparentes” cuando encuentran en el contexto un motivo para justificar que la persona esconda sus verdaderas emociones (Astington *et al.*, 1988).

Los niños de 4 años diferencian bien la apariencia y la realidad de un objeto. En el estudio de Miller (2006), por ejemplo, se mostraba a varios niños una esponja pintada como si fuera una roca y se les preguntaba qué era. Lo habitual era que respondieran que se trataba de una piedra, así que se les permitía tocar y manipular el objeto y se les preguntaba después qué parecía y qué era realmente. Los niños de 3 años solían dar la misma respuesta a ambas cuestiones, pero los de 4 años ya resolvían bien la tarea.

Además, a esta misma edad, a los 4 años, los niños se muestran relativamente eficaces al analizar las historias en las que la emoción real y la aparente no discrepan (a pesar de que todavía no interpretan con tanta claridad aquellas en las que ambas emociones divergen). Y establecen bien las distinciones ontológicas entre entidades mentales y entidades físicas. En el estudio de Astington *et al.* (1988), si se preguntaba a los niños participantes por qué era posible o no tocar una imagen mental, un objeto físico (tangible o intangible) o un objeto físico que estaba escondido, las respuestas de casi todos ellos se podían clasificar en uno de estos cuatro grupos: hacían referencia a su naturaleza mental, no física (empleaban verbos como *soñar*, *pensar*, etc.); recurrían a su existencia real (*Es real*, *No es real*); mencionaban su localización o la posesión por parte de un personaje (*Se ha escapado*, *Tiene uno*, etc.); o hablaban de limitaciones físicas, morales o sociales (*No soy lo suficientemente alto*, *Es muy difícil*, *Mi madre no me dejará*, etc.).

También a los 4 años los niños entienden que a veces es útil mentir para conseguir ciertos beneficios (por ejemplo, en los cuentos es habitual que un personaje engañe a otro para obtener alguna ventaja sobre él). De hecho, los niños aprenden primero a esconder sus emociones y más tarde descubren el efecto de engaño que tiene tal ocultamiento en los demás. Entienden antes que pueden hacer que otra persona construya una creencia falsa con respecto a sus emociones y aprenden el valor práctico de tal ocultación (evitar el enfado de sus padres, el insulto de otros niños, etc.), pero necesitan más tiempo para comprender que sus creencias acerca de las emociones de otras personas pueden también ser erróneas.

Entre los 4 y los 6 años, los niños diferencian ya de manera sistemática entre emociones reales y emociones aparentes, al margen de las características culturales²⁰, y a partir de los 6 años empiezan a expresar el estado mental de segundo orden (pensamiento recursivo) que exigen los engaños. Asumen la emoción como una experiencia mental y, por tanto, privada, que puede o no coincidir con la manifestación pública, con la actitud o la acción que la exteriorice. Al comprobar que pueden ejercer control sobre el acceso que tienen otras personas a sus estados mentales, atribuyen la misma habilidad a los demás.

En el estudio de Astington *et al.* (1988), se les contó a niños de 4 y 6 años de edad una serie de historias en las que el suceso narrado producía una emoción positiva o negativa en el personaje protagonista y él trataba de ocultarla por un motivo que la historia también revelaba. Se les preguntaba a los niños acerca del impacto emocional que provocaba la situación en el personaje (la emoción real) y sobre lo que dicho personaje quería que creyeran otros personajes (un estado mental de segundo orden: la emoción aparente). Los niños de 6 años diferenciaban ambas emociones, defendiendo que el personaje realmente sentía una emoción más intensa (positiva o negativa, según el caso) de lo que demostraba, pero los niños de 4 años no lo hacían con tanta claridad.

En otro estudio de Astington *et al.* (1988), planteando nuevas historias y sus repercusiones en el receptor de las mismas, se comprobó que los niños de 6 años reconocían bien las emociones reales y las emociones aparentes, tanto si coincidían como si no, es decir, tanto si el personaje carecía de una razón para ocultar su emoción verdadera como si efectivamente la tenía. En el primer caso, entendían que lo que el personaje sentía concordaba con lo que mostraba sentir y con la creencia que construía el receptor de la imagen; en el segundo caso, comprendían que la emoción que sentía el personaje era negativa, así que, basándose en un estado mental de segundo orden (engañar al espectador), aparentaría una positiva para que quien viera la imagen elaborara, a partir de esta última, una falsa creencia (le atribuiría al personaje sentimientos positivos cuando en realidad eran negativos).

Hacia los 9 años, el desarrollo cognitivo y lingüístico repercute de manera decisiva a nivel social. Los niños son conscientes de que determinados comentarios pueden herir los sentimientos del interlocutor, generar con él conflictos o situaciones incómodas, etc. En definitiva, manipulan u ocultan las emociones propias para proteger sus relaciones interpersonales, por lo que ya dominan las creencias de segundo orden. Estas son fundamentales también, por ejemplo, en la transgresión de normas sociales o morales, como la culpa o la mentira piadosa, y en usos lingüísticos figurados, como la ironía, el sarcasmo y otros actos de habla indirectos (Astington *et al.*, 1988; Rodríguez de Guzmán *et al.*, 2003).

²⁰ La capacidad para diferenciar entre emociones reales y emociones aparentes se adquiere a la misma edad en todas las culturas, a pesar de que cada una tiene sus propias expectativas acerca de la exteriorización de las emociones. Por ejemplo, en la cultura oriental los niños no dan antes este paso, a pesar de que su cultura les presiona mucho para que oculten o disimulen sus emociones (las negativas, fundamentalmente).

3. CAPACIDAD INTERSUBJETIVA Y LENGUAJE

El lenguaje porta una carga sociocognitiva fundamental. En general, la comunicación se basa en el interés por compartir experiencias porque nace del dominio interpersonal.

Communication takes place because the dialogue, details, and images conjured by one's person's speech inspire others to create sounds and scenes in their minds. Thus, it is in the individual imagination that meaning is made, and there that it matters. And it is the creation of such shared meaning –communication– that makes a collection of individuals into a community, unites individuals in relationships. (Tannen, 1989: 29)

Lenguaje y pensamiento se hallan directamente relacionados: hablamos para comunicar lo que pensamos, para hacérselo saber a los demás y también a nosotros mismos. Para analizar e interpretar la realidad, la experiencia lingüística se revela como factor clave (Sacks, 1990), en la medida en que el lenguaje constituye un requisito necesario para que el pensamiento gane en organización y abstracción. Permite construir todo un sistema conceptual para superar el *aquí y ahora* inmediatos del contexto en el que se producen las interacciones y para, en definitiva, generalizar a partir de lo concreto (González Navarro, 2009).

La capacidad de comunicarse es previa al pensamiento simbólico, pero el lenguaje, que en un primer momento actúa como instrumento de comunicación (privilegiado, por ser más eficaz que otros recursos no verbales), va contribuyendo también al desarrollo cognitivo del niño, y este a su vez repercute en un uso cada vez más amplio del lenguaje. A medida que mejora su destreza cognitiva, el niño ya no solamente utiliza el lenguaje para satisfacer sus necesidades comunicativas inmediatas o para hacer referencia a alguna circunstancia contextual, sino que, empleándolo como código de representación simbólica del pensamiento, puede ir más allá y hacer que ideas, emociones, o personas u objetos ausentes en ese contexto, por ejemplo, se conviertan en referente de sus producciones lingüísticas (González Navarro, 2009).

Según Gumperz (Tannen, 1989), el éxito comunicativo depende de la implicación de los interlocutores. Su participación activa facilita el intercambio de ideas y la creación de un universo compartido. De hecho, comunicarse no consiste en encadenar palabras ni en organizar series de signos con valor unívoco. Se trata básicamente de transmitir y reconocer intencionalidades mediante recursos convencionales diversos. La adquisición del lenguaje no consiste en asimilar un catálogo de estructuras y formas, sino en manejar también el valor social de las mismas (Prego Vázquez *et al.*, 2009).

En consecuencia, la capacidad intersubjetiva se relaciona directamente con la competencia comunicativa y, por tanto, con la pragmática (Mackay y Anderson, 2002; Monfort y Monfort Juárez, 2005; Pérez-Leroux, 2008; Baron-Cohen, 1995).

In theory, we can say or write anything we like. In practice, we follow a large number of social rules (most of them unconsciously) that constrain the way we speak and write. [...] *Pragmatics* is the branch of linguistics which studies the factors that govern our choice of language in social interaction and the effects of our choice on others. (Crystal, 2007: 275)

El hablante debe tener en cuenta el estado mental del destinatario para valorar, por ejemplo, qué información necesita o cómo debe formular su mensaje para resultar más eficaz, y el destinatario, por su parte, no se limita a decodificar una a una cada palabra que escucha o lee, sino que, además de identificar los referentes, infiere la intención comunicativa que ha llevado al hablante a producir su enunciado y a construirlo, además, con unos recursos determinados. En este sentido, Escandell Vidal (2003) recoge varios planteamientos pragmáticos básicos: Austin y la filosofía del lenguaje corriente, Searle y la teoría de los actos de habla, Grice y el principio de cooperación, y Sperber y Wilson y su teoría de la relevancia).

3.1. Etapas principales del desarrollo del lenguaje

Como venimos apuntando, el niño empieza a comunicarse solo con manifestaciones sensoriales, motoras y afectivas, y más tarde se sirve de gestos y otros recursos para señalar objetos y convertirlos en el centro de atención de él mismo y de la persona con la que se relaciona. Después comienza a establecer diferencias entre las actitudes que adoptan los demás hacia los objetos y los objetos mismos, y ve que él es capaz también de adoptar esas actitudes. Finalmente, el niño logra ya la comunicación por medios simbólicos (Hobson, 1995).

La evolución de los recursos comunicativos se basa en un distanciamiento progresivo de los objetos inmediatos. Podemos resumir el proceso en estas etapas (Hobson, 1995):

- **Distanciamiento entre la persona y el objeto.** Captan la atención los objetos que están cargados a nivel afectivo o que se encuentran relacionados con necesidades básicas.
- **Distanciamiento entre la persona y el símbolo.** Algunos gestos del niño cumplen cierta función representacional porque han surgido de sus experiencias y de sus emociones y son utilizados de manera recurrente.
- **Distanciamiento entre el símbolo y su referente.** El símbolo actúa de mediador para que el niño capte su significado y lo generalice hasta asimilar el concepto.
- **Distancia interpersonal entre el emisor y el receptor.** Los interlocutores comparten símbolos para poder comunicarse con fluidez.

Aproximadamente a los 6 meses de edad, los niños comienzan a vocalizar con más frecuencia, ya que son capaces de detectar los sonidos funcionales que posteriormente reconocerán como su lengua materna (González Navarro, 2009; Gurlekian, 2001). Hacia los 8 o 9 meses, aun estando en una etapa prelingüística, satisfacen objetivos comunicativos concretos utilizando las vocalizaciones y algunos gestos presimbólicos, cuyo significado se deduce del contexto (se incluyen aquí, por ejemplo, los movimientos deícticos para dar, mostrar o pedir; el gesto de señalar con el dedo índice; etc.). Bates *et al.* (1979) denominan a esta etapa *fase perlocucionaria*.

La siguiente, la llamada *fase ilocucionaria*, fundamentalmente deíctica, transcurre aproximadamente entre los 1;07 y los 1;11 años. En ella los niños construyen protoenunciados cuyas intenciones comunicativas repercuten solo sobre objetos y situaciones del contexto (Mackay y Anderson, 2002).

El balbuceo a menudo continúa después de comenzar a hablar, como mecanismo para afianzar el conjunto de sonidos necesarios para esas primeras producciones lingüísticas (Crystal, 2007), pero hacia los 18 meses los niños alcanzan la denominada *fase locucionaria*: las intenciones comunicativas se manifiestan por medios lingüísticos, con enunciados de valor referencial que muestran que los niños han accedido ya a la función simbólica del lenguaje.

Disponen de un catálogo léxico suficiente porque a esta edad se produce la llamada *explosión léxica*. Su vocabulario se incrementa enormemente, y pasan de conocer unas cincuenta palabras a los 16 meses, a las doscientas o trescientas a los 24 meses, y a más de quinientas a los 30. Los principales campos semánticos que conocen tienen que ver con las personas y con los objetos cotidianos (comida, ropa, animales, juguetes, etc.), aunque disponen también de adjetivos básicos para describir, y de adverbios y pronombres para localizar o señalar objetos (*arriba, abajo, eso, mío*, etc.) (Crystal, 2007).

En la fase ideativa, que va de los 2 a los 3 años, los niños combinan palabras de dos en dos. Pueden ir más allá del contexto comunicativo inmediato y representar un mundo real o imaginado, de manera que se incorpora la función del lenguaje que Halliday denominaba *ideativa*. Aprenden a dominar los usos comunicativos elementales y adquieren de manera progresiva otros usos más complejos y especializados. Hacia el final de esta fase, los recursos de los que disponen los niños se enriquecen sobre todo a nivel morfosintáctico, y se amplía además la variedad de situaciones en las que pueden aplicarlos (Mackay y Anderson, 2002).

En esta etapa comienzan a producirse incluso reformulaciones de actos de habla asertivos. Esta competencia conversacional, que para algunos autores refleja la insistencia del niño por lograr su propósito comunicativo, puede en realidad reflejar la comprensión del estado mental del interlocutor. De hecho, desde los 2 años, los niños muestran claramente su disconformidad y su desazón cuando los adultos no interpretan sus enunciados de acuerdo a sus intenciones.

En la fase discursiva, que comienza a los 3 años, se añade a las anteriores la función textual del lenguaje, otra de las previstas por Halliday (Mackay y Anderson,

2002). Los intercambios comunicativos ganan entonces en complejidad, ya que el desarrollo pragmático permite resolver nuevas tareas sociodiscursivas (narraciones, descripciones, secuencias conversacionales de cierto nivel de dificultad, etc.).

Los usos no literales del lenguaje aparecen después de los 7 años (Crystal, 2007), y a edades posteriores la destreza pragmática continúa evolucionando, de modo que los recursos comunicativos e intersubjetivos de los niños aumentan y se perfeccionan. A este respecto, E. V. Clark (en Mackay y Anderson, 2002) señala los hitos principales:

- Los niños gestionan la producción de sus enunciados y son capaces, por ejemplo, de autocorregirse.
- Aprecian cómo afectan sus enunciados a sus interlocutores. De ahí que construyan reformulaciones cuando el interlocutor no comprende un enunciado concreto.
- Valoran las circunstancias en las que se produce la comunicación para adaptar sus enunciados a ellas.
- En el juego simbólico, adaptan los enunciados a las características del personaje que representan. Asumen su rol incluso en el plano lingüístico del juego.
- Posteriormente, predicen las consecuencias de sus enunciados. Además de valorar si un enunciado es adecuado para comunicarse con un interlocutor concreto o en un contexto determinado, atribuyen a los demás de manera explícita estados mentales cada vez más complejos.
- Reflexionan sobre la producción de los enunciados y son capaces de hablar sobre esa habilidad metacomunicativa. Explican cómo debe interpretarse una expresión o razonan la atribución de una falsa creencia a una persona, por ejemplo.

Para recapitular todos estos datos, recurrimos a Vygotski, quien, en el marco de las teorías interaccionistas del desarrollo, dividió en dos etapas este gran proceso de adquisición del lenguaje. En la fase interpsicológica, el niño tiene un código compartido con un interlocutor, y este le sirve de apoyo porque atribuye significación a sus producciones. Resulta fundamental la asimetría, puesto que el adulto concede valor comunicativo a las producciones del niño y se esfuerza por interpretarlas. Y en la fase intrapsicológica, el niño utiliza el código por sí solo, es decir, emplea signos convencionales para compartir ideas. Esa necesidad de comunicarse es la que guía este gran proceso de aprendizaje, que, aun siendo largo y complejo, se realiza de manera implícita e intuitiva, sin instrucción directa ni consciente²¹ (Bernicot, 2000). En esta etapa, el rol privilegiado del adulto, que antes organizaba los turnos y proponía y mantenía los temas de conversación, va cediendo poco a poco en favor de la iniciativa

²¹ Vygotski maneja el concepto de *zona de desarrollo próximo*. En ella se valora la diferencia entre lo que el niño puede aprender por sí mismo (*nivel de desarrollo actual*) y lo que aprende gracias a la colaboración o a la ayuda de los demás (*nivel de desarrollo potencial*).

del niño, que ya no se limita a responder a las preguntas o a las peticiones que le formulan, sino que guía el progreso de la conversación y controla cada vez mejor la intencionalidad de su interlocutor y, en definitiva, la dimensión social del lenguaje.

3.2. Dependencia e influencia mutuas entre la capacidad intersubjetiva y el lenguaje

El desarrollo lingüístico favorece el cognitivo y ayuda a afianzar las habilidades relacionadas con la intersubjetividad porque proporciona al niño conceptos y recursos para definir sus estados internos, expresarlos o simplemente reflexionar sobre ellos (De Villiers, 2007; Pérez-Leroux, 2008; Lundy, 2002; Miller, 2006; Rimmel y Peters, 2009; Herrera González, 2001; Odom *et al.*, 1973; Wang *et al.*, 2011; Hao *et al.*, 2010; Peterson *et al.*, 2005; Gotzens Busquets y Marro Cosials, 2001; Slade y Ruffman, 2005; Astington *et al.*, 1988; Casanova Barberà, 2001; Gurlekian, 2001; Rodríguez Barcia, 2012). Aunque sea posible disponer de una intersubjetividad muy básica, eminentemente emocional, al margen del lenguaje, este ejerce una función reguladora y clarificadora de las relaciones interpersonales, sobre todo porque permite compartirlas (Monfort y Monfort Juárez, 2005; Frith y Frith, 2006).

El desarrollo del lenguaje es en sí mismo un paso decisivo para la capacidad intersubjetiva de los niños. Hay autores, como De Villiers (2007), que defienden que el lenguaje y la capacidad intersubjetiva evolucionan a la vez, apoyándose mutuamente. Todos los estudios que comparan la habilidad lingüística con la intersubjetiva aprecian siempre una correlación significativa entre ambos elementos, pero, mientras que lo lingüístico en general repercute positivamente en lo cognitivo, el proceso inverso no queda tan claro²² (González Navarro, 2009; Rodríguez Barcia, 2012), y el nivel de desarrollo de la capacidad intersubjetiva temprana no prevé el desarrollo lingüístico posterior (Astington *et al.*, 2000; Miller, 2006; De Villiers, 2007; Farrar y Maag, 2002; Peterson, 2004; Jenkins y Astington, 1996).

El grado de habilidad intersubjetiva depende de la exposición de los niños a intercambios comunicativos en general, y a los que tratan sobre estados mentales en particular (o a los que incluyen formas léxicas y estructuras sintácticas determinadas, según algunos autores que concretan todavía más). Si son testigos de estas conversaciones y participan en ellas, mejoran claramente su competencia intersubjetiva. Así se explica que los niños con hermanos o con familias amplias tengan cierta ventaja al experimentar la intersubjetividad; disponen de una mayor cantidad de oportunidades.

La riqueza de las experiencias comunicativas con hablantes competentes beneficia el desarrollo intersubjetivo del niño (Ruffman *et al.*, 2002), y puede permitir incluso que niños que tienen una competencia lingüística menor manejen con acierto,

²² Hale y Tager-Flusberg (2003) hicieron un estudio relevante en este sentido, a propósito de los complementos proposicionales de los verbos mentalistas y de los verbos de lengua (§11.3.3.2) (De Villiers, 2007; Miller, 2006).

por ejemplo, las falsas creencias, al mismo nivel que otros que dominan más el lenguaje pero han tenido menos experiencias intersubjetivas en su entorno familiar. A la hora de resolver ciertas tareas, este contexto enriquecedor puede suplir las desventajas de un desarrollo lingüístico menor, paliando las dificultades que cabría esperar como resultado de ese desajuste con el lenguaje.

En cambio, los niños sordos signantes tardíos, por ejemplo, sufren un déficit sensorial que perjudica notablemente su desarrollo lingüístico. Su acceso a las conversaciones familiares se ve restringido, y el desarrollo de la intersubjetividad, perjudicado (Peterson y Siegal, 1999, 2000). Sin embargo, los niños sordos hijos de padres sordos (los llamados *signantes nativos*) están en igualdad de condiciones con los niños con un desarrollo típico (Woolfe *et al.*, 2002) porque comparten con su entorno un código lingüístico pleno (Miller, 2006; Slade y Ruffman, 2005; §III.1.3.2).

3.3. Manifestaciones lingüísticas de la intersubjetividad

Aunque la comunicación intencional surge hacia los 9 meses (II.2.2.2), esa intersubjetividad incipiente se manifiesta solo a través de la conducta y lo hace de manera muy sutil. Es el lenguaje el que la hace explícita (Rodríguez Barcia, 2012; Ruffman *et al.*, 2003), pues actúa como herramienta para representar estados mentales y abordarlos como tópico comunicativo.

El estudio de Slade y Ruffman (2005), por ejemplo, en el que participaron cuarenta y cuatro niños con una media de 3;08 años, confirmó que tanto la sintaxis como la semántica parecen contribuir a la comprensión de los estados mentales, llegando incluso a constituir un requisito necesario para el desarrollo intersubjetivo. Las tareas semánticas fueron menos significativas: para la falsa creencia, que los niños entendieran bien las producciones extensas (tareas sintácticas) era más relevante que la interpretación de palabras sueltas (tareas semánticas). Pero los autores reconocieron que esta conclusión se debió únicamente al tipo de pruebas que se empleó.

En este sentido, el estudio de Ruffman *et al.* (2003) corroboró que la sintaxis no es más importante que la semántica en relación con la falsa creencia. Lo de verdad relevante para la capacidad intersubjetiva es el desarrollo lingüístico en general, y no el semántico ni el sintáctico considerados de manera aislada. La sintaxis requiere la implicación de la memoria de trabajo y los primeros pasos sintácticos repercuten en los inicios del desarrollo semántico, pero la información semántica posibilita el acceso a las categorías sintácticas. Ambas, sintaxis y semántica, evolucionan rápidamente y casi a la par, al menos en el caso de los niños con un desarrollo típico. Las dos son fundamentales para la intersubjetividad.

Desde el punto de vista pragmático, que adoptamos como pertinente para el estudio del desarrollo del lenguaje y de la capacidad intersubjetiva, partimos de que todo uso lingüístico implica subjetividad porque precisa de una selección paradigmática que lleva aparejada siempre connotaciones y valores socioculturales

diversos (Kerbrat-Orecchioni, 1997; Rodríguez Barcia, 2012). Aunque el código lingüístico es común a todos los hablantes, cada uno elige recursos concretos para reflejar su visión del mundo, incluyendo aquí, por supuesto, el mundo interior, esto es, los estados mentales: las reacciones emocionales o afectivas, las opiniones, las creencias, etc.

Los enunciados están plagados de huellas o marcas formales con las que se manifiesta el sujeto de la enunciación, como ya señaló Benveniste (Gallardo Paúls, 2008). “El hablante puede utilizar diversos recursos lingüísticos para manifestar su posición ante el mensaje, rasgos que se conocen con el nombre de ELEMENTOS MODALIZADORES” (RAE, 2009: §10.4b). Esas marcas de modalidad, como si fueran instrucciones, combinan la información lingüística con la contextual y también con el conocimiento del mundo del que disponen los interlocutores, y permiten la interpretación de los enunciados y, en última instancia, la eficacia de la comunicación (Escandell Vidal, 2014; Kerbrat-Orecchioni, 1997).

La modalidad se define precisamente como la “manifestación lingüística de la actitud del hablante en relación con el contenido de los mensajes” (RAE, 2009: 3113). Tradicionalmente se establecía una distinción entre el *modus* (el punto de vista del hablante acerca del contenido proposicional del enunciado o su actitud hacia él) y el *dictum* (ese contenido proposicional propiamente dicho), aunque hoy se prefiere hablar de *enunciación* y *enunciado*, a pesar de que ambas dicotomías no son totalmente coincidentes.

Se suele definir la *enunciación* como el acto o la acción que realiza un hablante cuando emite su enunciado. El *enunciado*, por tanto, es la unidad comunicativa mínima²³, la estructura lingüística concreta con la que se lleva a cabo ese acto verbal, al margen de que tenga o no forma oracional. La oración es la unidad máxima de los estudios gramaticales, pero pertenece al sistema de la lengua, no al uso de la misma.

Frente a las modalidades del enunciado²⁴, las modalidades de la enunciación remiten al hablante (RAE, 2009: §42; RAE, 2011: §10). La aseverativa, declarativa o enunciativa, que es la no marcada, se emplea para informar (se incluye aquí la modalidad dubitativa); la interrogativa, para pedir información; la imperativa, para influir en la conducta del receptor a través de consejos u órdenes, por ejemplo (la desiderativa no difiere en exceso de esta); y la exclamativa, para revelar las emociones del hablante intensificando la expresividad de enunciados de otras modalidades.

La entonación, la disposición sintáctica de las palabras, la presencia de ciertos elementos léxicos, el modo verbal u otros rasgos morfosintácticos caracterizan las modalidades de la enunciación, y nos informan sobre el hablante, sobre su intencionalidad comunicativa y sobre su actitud hacia su interlocutor o hacia el propio mensaje. No obstante, la relación de estas propiedades lingüísticas con la

²³ Hay autores que restringen el significado del término *enunciado* y lo utilizan con el mismo sentido que el *dictum* clásico: el contenido proposicional de la estructura lingüística.

²⁴ Las modalidades del enunciado (RAE, 2011: §10.1f) realizan una clasificación de tipo semántico y lógico en función del contenido predicativo: epistémico, deóntico, alético, etc.

intencionalidad del hablante es compleja. Cada recurso permite satisfacer propósitos comunicativos diversos, porque la modalidad no depende solo de los rasgos formales del enunciado, sino también de factores extralingüísticos.

En la medida en que el hablante se sirve del lenguaje para explicitar sus estados mentales, hay investigadores que han dedicado sus estudios a sopesar la importancia que tienen determinados recursos formales en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva. Parten de la idea de que, al menos en las etapas de adquisición y desarrollo, no todas las marcas de modalidad son igual de importantes. Algunas son esenciales para empezar a manifestar los estados mentales, para reflexionar sobre ellos y, finalmente, para dar cuenta de su complejidad.

Se ha estudiado, por ejemplo, el orden de los elementos en la oración simple (Slade y Ruffman, 2005), pero los aspectos que más atención han recibido han sido tres fundamentalmente (Miller, 2006; Rivière, 1993; Gallardo Paúls, 2008; Tannen, 1989; Astington *et al.*, 1988; González Navarro, 2009; Remmel y Peters, 2009; De Villiers, 2007; Sodian y Thoermer, 2008; Gotzens Busquets y Marro Cosialls, 2001; Monfort y Monfort Juárez, 2005; Amray y Hassanzadeh, 2011; Hobson, 1995; González Cuenca *et al.*, 2008; Pérez-Leroux, 2008): el léxico referido a estados mentales, pues la variedad léxica propicia el enriquecimiento conceptual de los niños; las construcciones sintácticas complejas, como la subordinación adjetiva y, sobre todo, la subordinación sustantiva, puesto que ofrecen estructuras para representar la diversidad de estados mentales y la recursividad del razonamiento; y el modo subjuntivo, porque permite expresar información intersubjetiva incluso de manera sutil, aportando matices emocionales o valorativos.

3.3.1. Léxico mentalista

Todas las lenguas disponen de un repertorio léxico variado para dar cuenta de la riqueza de estados mentales. El léxico emocional, el perceptivo y el volitivo se adquieren antes que el cognitivo, seguramente porque la alegría o las intenciones, por ejemplo, se reflejan en la realidad de manera más clara y evidente que las reflexiones o los recuerdos, fundamentalmente a través de la conducta (Rodríguez Barcia, 2012).

Los niños empiezan a hablar sobre estados mentales hacia los 2 años de edad (§II.2.2, §II.2.3), aunque no entiendan todavía la profundidad de tales conceptos. Por ejemplo, no es lo mismo *saber montar en bici*, *saberse las tablas de multiplicar*, *saber lo que ha hecho otra persona* o hacer un uso conversacional del verbo en una expresión del tipo *¿Sabes qué?* para introducir un tema nuevo en el diálogo (Monfort *et al.*, 2004).

Posteriormente, con la evolución cognitiva y la experiencia comunicativa, los niños utilizan ya este léxico mentalista con mayor propiedad, de manera más precisa y menos ambigua, y lo aplican tanto a los estados mentales propios como a los de los demás (De Villiers, 2007; Miller, 2006; Shatz *et al.*, 1983). De hecho, el orden en el que se van adquiriendo los elementos léxicos relacionados con estados mentales y

emocionales es representativo del grado de exigencia cognitiva y conceptual (Monfort y Monfort Juárez, 2005).

Si nos detenemos en los verbos, *querer* se incorpora pronto a los usos lingüísticos habituales de los niños, a pesar de que cuenta con una carga intencional importante y necesita un complemento irreal, ausente en el momento de la comunicación. Se diferencia, por tanto, de otros verbos frecuentes a edades tempranas, que precisan objetos tangibles y presentes en el contexto, como *comer* o *romper* (De Villiers, 2007; Miller, 2006).

Después se van incorporando al caudal léxico otros verbos mentalistas, de manera que se amplía la variedad de estados mentales a la que pueden hacer referencia, y se enriquecen también los matices pragmáticos y los valores intersubjetivos de sus enunciados. Podemos citar algunos ejemplos: los verbos de percepción aceptan complementos menos precisos (*ver, escuchar,...*); el verbo *recordar* incorpora el valor de temporalidad; el grado de confianza que deposita el hablante en el contenido proposicional es menor con el verbo *suponer* que con el verbo *creer*; el verbo *saber* da por hecha la existencia, mientras que el verbo *creer* no lo hace; y los verbos de pensamiento, como los de lengua, son muy exigentes semánticamente (*pensar, imaginar,...*).

3.3.2. Subordinación sustantiva

En general, los verbos referidos a estados mentales tienen como sujeto a un agente, animado y humano, y, como complemento, un sintagma o una proposición. En este segundo caso, surgen construcciones subordinadas sustantivas, sometidas a unas reglas de interpretación especiales, porque no se pueden comprobar ni observar de manera directa y tampoco responden a un significado evidente (Leslie, 1987; Rivière, 1993; Remmel y Peters, 2009; Peterson y Wellman, 2009; Baron-Cohen, 1995; Lillard y Flavell, 1992; Hobson, 1995; Lohmann y Tomasello, 2003; De Villiers y Pyers, 2002; González Cuenca *et al.*, 2008).

Las representaciones secundarias, que articulan las funciones alternativas que ofrecen los mundos posibles, dejan en suspenso los valores de referencia, de verdad y de existencia con respecto a la realidad. Su veracidad no depende de que el estado mental que se atribuye sea cierto o de que las entidades mencionadas en él efectivamente existan, sino de que el emisor de tal enunciado así lo considere. En la terminología de Alan Leslie, diríamos que las metarrepresentaciones pueden estar “desacopladas” o “desajustadas” (*decoupler*) del contenido de la realidad (§II.2.2.5), es decir, pueden o no coincidir con ella (Pérez-Leroux, 2008; García Murga, 2014).

Veamos algunos ejemplos:

- **Valor de referencia.** Aunque un hablante exprese un estado mental vinculado con el mundo, este no ha de ser necesariamente como él lo representa en su enunciado. En la representación primaria (clásica) *El rey de*

Francia es calvo se acepta la existencia de tal entidad, algo que no ocurre con la representación secundaria *Antonio cree que el rey de Francia es calvo*. También podemos decir, como representación primaria, que *El rey de España es rubio*, pero el hecho de que, como representación secundaria, afirmemos que *Juan piensa que el rey de España es rubio* no implica que podamos asegurar también que *Juan piensa que Felipe VI es rubio*, a pesar de que ambos sintagmas, *el rey de España* y *Felipe VI*, sean actualmente correferentes.

• **Valor de verdad.** Del mismo modo se distorsiona la relación de verdad. Por ejemplo, admitimos que el ordenador no funciona bien en la representación primaria *Luis apagó el ordenador averiado*, pero no sabemos cuál es realmente el estado del aparato a través de la representación secundaria que incluye el enunciado *Luis pensó que el ordenador estaba averiado*. El valor de verdad de la oración completa es independiente del valor de verdad de la proposición subordinada.

• **Valor de existencia.** Los estados mentales pueden implicar a seres, entidades y situaciones que no existen o que son realmente algo distinto, es decir, que se encuentran representados en el enunciado de una manera equivocada. En un enunciado del tipo *Juan cree que el hermano de Pedro está enfadado*, no tiene porqué ser verdad que el hermano de Pedro se encuentra en ese estado (valor de verdad). Pero es posible ir aún más lejos; quizás ni siquiera “exista” el hermano de Pedro (valor de existencia). El emisor del enunciado tal vez ha supuesto tal parentesco sin saber que no se correspondía con la realidad.

Con el verbo *creer* surgen enunciados con una estructura del tipo *X cree que P*. La proposición subordinada, a nivel semántico, es una función de otra proposición, la principal, y a nivel pragmático, selecciona una situación de todas las que el contexto prevé como posibles. Así, de esta proposición subordinada emerge un contexto propio, un “contexto derivado”, intencional, que seguramente no coincida con el contexto inicial, aunque ambos mantengan cierto grado de conexión o compartan algunas referencias deícticas (pronombres personales, pronombres y adjetivos demostrativos y posesivos, etc.). Este contexto derivado orienta al interlocutor acerca de cómo interpretar su enunciado correspondiente, el que atribuye una creencia, de la misma manera que ocurre con el contexto básico con respecto al enunciado principal (Leslie, 1987).

Estos enunciados todavía pueden complicarse más si el hablante aplica la recursividad lingüística para representar percepciones o creencias de segundo orden. Surgen así estructuras subordinadas que exigen la combinación de dos verbos, que se refieren a los estados mentales de sendos agentes. Por ejemplo, teniendo en cuenta la historia del heladero que mencionamos a propósito de las falsas creencias de segundo orden (§II.2.3.4), es posible realizar afirmaciones de este tipo: *María ha visto que el heladero pretende ir hacia la iglesia* (el estado mental de María es una percepción; el del heladero, una intención); *la madre de María sabe que su hija quiere comprarse un helado* (aquí se combinan conocimiento y deseo); y *Juan piensa que María no sabe que*

el heladero está en la plaza de la iglesia (Juan tiene una creencia: el estado mental de desconocimiento que le supone a María).

Por tanto, incidiendo nuevamente en la influencia mutua que existe entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico (§II.3.2), y admitiendo que la resolución de tareas de falsa creencia es un indicador fiable de la evolución de la intersubjetividad en general, algunos estudios apuntan a que es posible mejorar la destreza de los niños en las tareas de falsa creencia haciéndoles practicar la subordinación sustantiva (De Villiers, 2007; Woolfe *et al.*, 2003).

Hale y Tager-Flusberg (2003) comprobaron que niños de 3 y 4 años, después de haber sido entrenados en la construcción de complementos proposicionales de verbos de lengua, mejoraron su actuación en tareas de falsa creencia tanto como los que habían recibido instrucción en la resolución de dichas tareas directamente. La mejora intersubjetiva que experimentaron los niños de este segundo grupo no revirtió en facilitar la comprensión de los complementos proposicionales en general (De Villiers, 2007; Miller, 2006), es decir, una mayor habilidad con la capacidad intersubjetiva no propició avances con el lenguaje, como ya apuntábamos anteriormente, pero sí se pudo comprobar el proceso inverso.

Los niños del primer grupo, a pesar de que los verbos de lengua no implican creencias (el contenido de sus proposiciones no es tan abstracto como un estado mental), practicaron la construcción de proposiciones subordinadas sustantivas. Aprendieron a interpretarlas bien, así que pudieron generalizar luego tal destreza a los enunciados con verbos mentalistas, que emplean la misma estructura, y, como consecuencia, les resultó más fácil resolver tareas de falsa creencia (De Villiers y Pyers, 2002).

3.3.3. Modo subjuntivo

En general, el modo verbal gradúa el compromiso epistémico del hablante, y el subjuntivo abre la puerta a mundos posibles aportando matices como la contrafactualidad (*Si tuviera coche...*), la no aserción (el enunciado *Aunque tenga dinero...* implica que en el mundo real no lo tengo; *La casa que tenga paredes blancas...* admite la posibilidad de que esa casa exista, frente al valor especificativo del modo indicativo, *La casa que tiene paredes blancas...*) o la intensificación del enfoque dubitativo (con el enunciado *Tal vez venga hoy*, el hablante confía menos en que se produzca dicha acción que si utiliza el modo indicativo, *Tal vez viene hoy*).

Hacia los 2 años de edad, los niños comienzan a utilizar el subjuntivo para expresar intenciones y deseos a través de enunciados del tipo *Quiero que vengas*. A los 4 años, este modo verbal se incorpora a las subordinadas temporales (*Cuando llegue...*) y a las subordinadas adjetivas (*Los niños que vengan luego...*), y, hacia los 6 o 7 años, lo encontramos también en proposiciones que actúan como sujeto oracional (*Me gusta que vengas*). Por tanto, el uso del subjuntivo va apareciendo cada vez en más contextos, si bien con ciertos desequilibrios.

En su estudio publicado en 1998, Pérez-Leroux (en Pérez-Leroux, 2008) planteaba a los participantes, veintidós niños de menos de 6 años, una historia en la que un personaje buscaba a otro con alguna intención (se le preguntaba al niño qué buscaba el personaje y él debía ofrecer respuestas como *A alguien que le lea un cuento*, por ejemplo) y una historia en la que aparecía una falsa creencia. Ambas narraciones tenían un enfoque hipotético e invocaban mundos posibles, diferentes del real. Los resultados revelaron que solamente eran capaces de construir subordinadas adjetivas en modo subjuntivo los niños que superaban las tareas de la falsa creencia.

En un estudio posterior, Sánchez Naranjo y Pérez-Leroux (2007, también en Pérez-Leroux, 2008) comprobaron que, en sus narraciones, los niños con escasas habilidades intersubjetivas preferían responder con sustantivos (*Antes de la tormenta...*) o con verbos en infinitivo (*Antes de llover...*) en lugar de construir proposiciones temporales, que eran las que escogían los adultos en los mismos contextos (*Antes de que empezara a llover...*).

Tales desajustes pueden deberse a que es necesario un grado mínimo de desarrollo conceptual para poder dominar estructuras lingüísticas tan complejas como las que genera el uso del subjuntivo, pues se trata de un modo verbal de elevada exigencia cognitiva.

4. ALTERACIONES EN EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD INTERSUBJETIVA

Como venimos diciendo, el desarrollo del lenguaje es imprescindible para estructurar los estados mentales, para reflexionar sobre ellos y también para exteriorizarlos y compartirlos. En el fondo, la capacidad intersubjetiva actúa como una habilidad pragmática; es necesaria para la competencia comunicativa. Las relaciones sociales se establecen y se mantienen gracias a la intersubjetividad, que se apoya en destrezas perceptivas, afectivas e intencionales básicas, y de ellas surgen a su vez otras destrezas más complejas a nivel cognitivo, comunicativo y social (Hobson, 1995; Gotzens Busquets y Marro Cosialls, 2001; Baron-Cohen *et al.*, 1985; Peterson, 2004; Sodian y Thoermer, 2008; Monfort y Monfort Juárez, 2005; Peterson *et al.*, 2005; Frith *et al.*, 1994; Herrera González, 2001; Peterson y Siegal, 1999; Peterson y Siegal, 2000; Lundy, 2002).

Los usos lingüísticos de los niños permiten detectar alteraciones en el desarrollo intersubjetivo, y en otras ocasiones son precisamente las dificultades con el lenguaje las que afectan a la capacidad intersubjetiva, condicionando su desarrollo (Mackay y Anderson, 2002). En ambas situaciones falla la pragmática²⁵, por lo que esta constituye el punto de partida para detectar los problemas e identificar sus causas.

²⁵ Stern (en Mackay y Anderson, 2002) ideó una gran metáfora de la competencia comunicativa: en un baile queremos interactuar con un compañero (en nuestro caso, el interlocutor), pero tal actividad se rige por una serie de reglas preestablecidas; personas ajenas al baile pueden juzgarlo en base a dichas normas; la intensidad del movimiento depende de la complicidad que exista con la persona con la que

Las habilidades pragmáticas se adquieren de manera implícita a la vez que la propia lengua. Cuando los niños no disponen de estas estrategias para producir y comprender enunciados, se complican aspectos comunicativos muy diversos: el acceso a contenidos presupuestos o implícitos, la interpretación de metáforas o enunciados irónicos, la selección de formas léxicas o gramaticales apropiadas, la resolución de interrupciones o solapamientos, la petición de aclaraciones, etc.

Con el objetivo de organizar todos estos problemas, se establecen dos grandes categorías (Monfort *et al.*, 2004):

- Los **trastornos pragmáticos secundarios** son consecuencia de limitaciones cognitivas, lingüísticas o incluso sensoriales o motrices que provocan problemas en el dominio del código lingüístico o restricciones en el acceso a modelos variados de interacción verbal, es decir, las dificultades comunicativas derivan de la patología, pero no son características propias de esta. Tal es el caso, por ejemplo, de los niños con deficiencia mental, con hipoacusia prelocutiva o con dificultades motoras o articulatorias. Incluso entran en este grupo los niños inmigrantes, que no controlan plenamente la lengua del país en el que viven. La intervención en estos trastornos consiste en trabajar con actividades funcionales.
- En los **trastornos pragmáticos primarios**, en cambio, las propias dificultades pragmáticas constituyen la causa del uso deficiente del lenguaje; el desajuste se encuentra ligado a las habilidades sociales. Se incluyen aquí, entre otros, los niños con trastorno pragmático del lenguaje (TPL) o cualquier trastorno general del desarrollo (TGD) o trastorno del espectro autista (TEA). Aunque en la práctica sea difícil establecer clasificaciones absolutas, en general los trastornos pragmáticos considerados primarios suelen ser más graves que los secundarios. Tienen peor pronóstico, a pesar de que la intervención posterior suele requerir programas individualizados que combinen lo funcional y lo formal (§III.2.4.2).

Los niños con trastornos pragmáticos, sean del tipo que sean, manifiestan síntomas muy diversos, pero no todos se presentan siempre, y la intensidad de los mismos depende de cada caso concreto, de la edad y del tratamiento educativo y de la rehabilitación recibidos.

Algunos de los rasgos más destacados en el ámbito de la comprensión son los que siguen (Monfort *et al.*, 2004):

bailamos; no obstante, entre los bailarines, como entre los interlocutores, se establece una relación única y especial que genera sus propias normas internas; la música que permite comenzar a bailar son los objetivos comunicativos; los pasos de baile, adecuados a la música, son las conductas comunicativas pragmáticamente acertadas, que permiten transmitir significados y conseguir los objetivos iniciales; y la pista de baile equivale al contexto en el que se produce la comunicación. Cuanto mayor sea la destreza pragmática de un hablante, mayores posibilidades tendrá de lograr sus propósitos comunicativos. Podrá alcanzar el éxito con más facilidad y se mostrará más habilidoso a la hora de resolver desajustes o posibles fracasos, al igual que les ocurre a los bailarines con los pasos erróneos.

- Responder siempre *sí* o siempre *no* a las preguntas totales.
- Responder a las preguntas mediante ecolalia (sobre todo a las que ofrecen alternativas) o repitiendo las mismas contestaciones dadas a preguntas anteriores.
- En las preguntas parciales, responder a un pronombre o adverbio interrogativo diferente del que emplea el interlocutor en la pregunta (por ejemplo, a la pregunta *¿Quién come?*, responder *El pan*).
- No diferenciar los tipos de entonación o interpretarlos mal (por ejemplo, ante la exclamación *¡Cuánto dinero!*, responder *Siete euros con treinta*, como si se tratara de una pregunta).
- No comprender de manera correcta los elementos deícticos, como los pronombres personales, los pronombres y determinantes demostrativos y posesivos, las referencias anafóricas, etc.
- Interpretar literalmente los enunciados, ya sea por no detectar la intención real del hablante (por ejemplo, si un adulto pide a un niño que escriba su nombre con el enunciado exhortativo *Escribe tu nombre*, el niño escribe las palabras *Tu nombre*), por no valorar la cantidad o el tipo de información que necesita el interlocutor en función de la que dispone (si un adulto pregunta *¿Sabes dónde vives?*, el niño se limita a responder *Sí*) o por no tener en cuenta las influencias que impone el contexto (por ejemplo, un niño ordena las viñetas de un cómic, el adulto le pide que se la cuente –refiriéndose a la historia–, y él comienza la enumeración *Uno, dos, tres, cuatro, cinco,...*).
- Interpretar los enunciados irónicos, las mentiras o los usos y expresiones metafóricas también de manera literal y, por tanto, sin captar la verdadera intención del hablante. Por ejemplo, ante el enunciado *Este bebé está para comérselo*, el niño responde que *Los bebés no se comen*.
- No solicitar clarificaciones ni ningún tipo de aclaración cuando no comprenden los enunciados del interlocutor.
- Utilizar pocos recursos fáticos para mostrar al hablante que están prestando atención.
- Establecer un contacto ocular insuficiente o inadecuado con el interlocutor.
- Mantener una postura corporal desacertada.
- No mostrar interés por las actividades que realizan otras personas.
- No conocer ni utilizar las normas sociales a la edad que corresponde (el pudor, la vergüenza, incluso la moda, etc.).

En el ámbito de la expresión, las principales dificultades pragmáticas que mencionan los autores son estas:

- No proporcionar información suficiente para que el interlocutor interprete su enunciado correctamente, ofrecer demasiada o dar una que no resulta pertinente (por ejemplo, hacer preguntas redundantes, mencionar datos de los que el interlocutor ya dispone, utilizar con demasiada frecuencia tópicos y frases hechas, etc.).
- Tener dificultades, todavía a edades tardías, con el uso de elementos deícticos. Por ejemplo, prefieren utilizar los nombres propios en lugar de los pronombres *yo* y *tú*.
- Confundir palabras dentro de una misma categoría morfológica (por su severidad, se consideran parafasias semánticas y no meros *lapsus linguae*).
- Interrumpir frecuentemente el discurso por sus dificultades para evocar las palabras adecuadas.
- Optar por un léxico sofisticado, aunque suene artificial (“lenguaje pedante”), porque su significado es mucho más preciso y estable que el de las palabras cotidianas, a menudo polisémicas y, por tanto, confusas y ambiguas, con un significado mucho más dependiente del contexto.
- Utilizar la comunicación para cumplir una función instrumental (pedir) o regulatoria (ordenar), a pesar de disponer de habilidades lingüísticas suficientes para construir enunciados con finalidades menos ligadas al contexto o a las necesidades básicas, como los enunciados declarativos o los expresivos.
- Disponer de un catálogo limitado de temas de conversación (los que eligen son muy especializados).
- Manifestar dificultades para adaptar su registro al contexto comunicativo, al interlocutor (en función del sexo, la edad o el grado de familiaridad) o a las normas sociales básicas.
- No tener en cuenta las emociones de los demás a la hora de formular sus enunciados, corriendo el riesgo, por tanto, de herir los sentimientos del interlocutor.
- No utilizar adecuadamente las fórmulas que permiten hacerse con el turno de palabra, respetar el turno de los demás aportando información relevante a partir del mismo, mantener un tema de conversación o pasar a otro de manera gradual.
- No poseer estrategias suficientes para reparar los fracasos comunicativos. A menudo el único recurso del que disponen consiste en repetir el enunciado

que su interlocutor no ha comprendido; no recurren a soluciones más eficaces, como la reformulación.

- No modular bien la voz, ni en la intensidad (demasiado fuerte o demasiado débil) ni en su entonación. Esta puede resultar artificial en algunas ocasiones, monótona en otras, etc.
- Repetir preguntas cuya respuesta ya conocen o enunciados referidos a su propia conducta, a imitación de los comentarios que un adulto ha dado previamente (por ejemplo, *¿A que me he portado bien?, No se puede cantar en clase, ¿verdad?*, etc.).
- Recurrir a la estereotipia verbal en ciertas ocasiones, como en los momentos de nerviosismo.
- Hablar sin dirigirse a un interlocutor concreto o construir conversaciones con uno mismo a edades en las que ya no es habitual (de los 3 a los 5 años).
- Al igual que ocurre en el ámbito de la comprensión, utilizar la comunicación no verbal y establecer un contacto visual de manera insuficiente o inadecuada.

Asimismo, es posible destacar algunas consecuencias que las dificultades pragmáticas tienen en la conducta y en el ámbito social:

- No comprender las reglas de los juegos ni su dinámica (por ejemplo, mostrar alegría tanto al ganar como al perder).
- Preferir jugar en solitario o elegir a los adultos y no a los iguales como compañeros de juego.
- Mostrar limitaciones evidentes en el juego simbólico (por ejemplo, con vehículos solamente se representan choques), a menudo prestando atención a una única característica del juguete, como el brillo o el movimiento de una de sus piezas.
- No diferenciar a los compañeros (hay niños que parecen no considerar la individualidad de los demás), molestar a otras personas sin ser conscientes de ello, manifestar demasiada confianza con adultos desconocidos, mostrar escaso afecto a los familiares, etc.
- Tener una sensibilidad especial ante ciertos estímulos, como molestarse o asustarse por los petardos o los silbidos.
- Presentar estereotipias motoras, como mirar de reojo o mover constantemente los brazos (aleteando, por ejemplo).

- Preocuparse excesivamente por el orden, mostrar resistencia a los cambios de rutinas y adoptar comportamientos ritualizados (ordenar los lápices siempre de la misma forma, por citar un caso).

En definitiva, el modo en que la capacidad intersubjetiva se refleja en el lenguaje se revela como un indicio importante de posibles alteraciones. A continuación, abordaremos las dificultades lingüísticas, pragmáticas e intersubjetivas de dos poblaciones con un desarrollo atípico: los niños con sordera prelocutiva, para los que resulta complicado el acceso al código lingüístico, a pesar de utilizar implantes cocleares; y los niños con síndrome de Asperger, cuyos problemas se encuentran en la captación del contenido emocional e intencional que subyace a las estructuras de la lengua (Monfort *et al.*, 2004). Ambas poblaciones ven afectada tanto la capacidad intersubjetiva como su manifestación lingüística, pero por motivos distintos: un déficit sensorial en un caso (trastorno pragmático secundario); y uno cognitivo en el otro (trastorno pragmático primario).

III. DESARROLLO ATÍPICO DE LA CAPACIDAD INTERSUBJETIVA

1. IMPLANTACIÓN COCLEAR PRELOCUTIVA

1.1. Deficiencias auditivas

1.1.1. El sistema auditivo y su desarrollo

El sistema auditivo del ser humano consta de tres partes fundamentales: el órgano receptor periférico (pabellón auditivo), que se encuentra en el hueso temporal del cráneo y transforma la información sonora en impulsos nerviosos; las vías de conducción nerviosa, que comienzan en los dos nervios auditivos, parcialmente conectados; y las estructuras centrales, ubicadas sobre todo en la corteza del hemisferio cerebral izquierdo (lóbulo temporal). Según Santana y Torres (2005: 205), estas estructuras “se encargan de interpretar el mensaje sonoro y de conducirlo a otras zonas del cerebro para evocar en ellas las respuestas correspondientes (reacciones instintivas, movimientos voluntarios, sentimientos, pensamientos, etc.)”.

El pabellón auditivo capta el sonido, que recorre el conducto auditivo externo por vía aérea. Ya en el oído medio, llega a la membrana timpánica, que transmite las vibraciones a un sistema de pequeños huesos (martillo, yunque y estribo); esta transmisión por vía ósea evita distorsiones en las frecuencias. El último de los huesecillos, el estribo, que está articulado en la ventana oval, una abertura en la base de la cóclea, dirige las vibraciones al oído interno, en concreto al medio líquido del interior de la cóclea.

La cóclea, llamada también *caracol* (es una cavidad con esta forma), consta de tres canales espirales, y la membrana basilar divide dos de ellos: la rampa vestibular y la rampa timpánica. Las vibraciones recorren el primer canal, el canal vestibular, y regresan por el canal timpánico, que está en contacto con la membrana basilar. Así, el estribo se mueve hacia atrás y hacia delante contra la ventana oval, genera ondas de presión a través del fluido linfático, el medio líquido del interior de la cóclea, provoca deformaciones mecánicas en esta membrana, y la onda resultante llega a la ventana redonda, que se deforma para absorber las vibraciones. Las células sensoriales ciliadas, situadas en el órgano de Corti, las detectan (Gurlekian, 2001; Portillo Corado, 2002; Svirsky, 2002).

El órgano de Corti se extiende a lo largo del conducto coclear, y se apoya en la membrana basilar. En esa parte interna del órgano de Corti, en la superficie de la membrana basilar, se encuentran las células ciliadas o pilosas, que se dividen a su vez

en dos partes: una externa y otra interna. Ambas forman, junto con la membrana basilar en la que se apoyan, un conducto de perfil triangular. Su función consiste en transformar las vibraciones mecánicas en impulsos eléctricos, que, al ser conducidos por el nervio auditivo hasta la corteza cerebral (en concreto a las áreas auditivas corticales, situadas en el lóbulo temporal), posibilitan la audición (Cecilia Tejedor, 2004; Gurlekian, 2001): la señal acústica se compara con las representaciones previas y provoca, en función de ellas, una sensación auditiva o el reconocimiento verbal, esto es, la atribución de significado (Gotzens Busquets y Marro Cosialls, 2001).

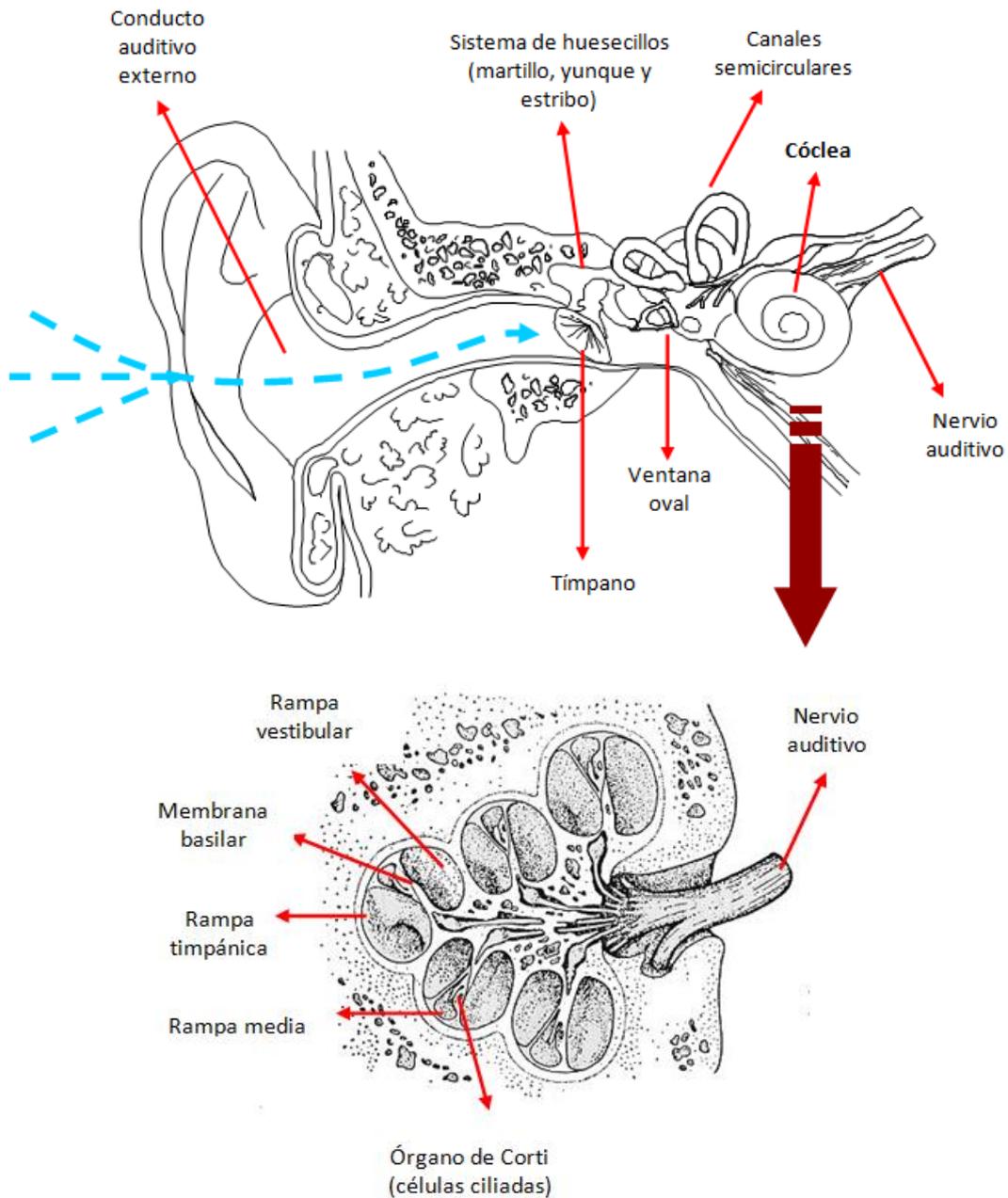


FIGURA 5. Estructura del sistema auditivo y corte transversal de la cóclea (elaboración propia a partir de imágenes del banco de Corel Print House y de la bibliografía mencionada en este apartado)

La sensibilidad de la cóclea permite analizar la señal sonora recibida. Se interpreta su configuración espectral y esta se descompone según la amplitud, la duración y la frecuencia de los elementos que la constituyen. La cantidad de pulsos por segundo depende de la amplitud de la señal, y las neuronas solamente responden a estímulos inferiores a los 300 pulsos por segundo, una “lentitud” que se explica porque tienen que procesar e integrar con acierto información procedente de varias vías, evitar el ruido que pueda alterar esa información y valorar finalmente la intensidad de la señal con respecto al umbral de audición y al umbral del dolor. A partir de este análisis espectral que realiza la cóclea, se configura un mapa tonotópico (tonotopía coclear), con información temporal y espacial. Que el tímpano capte la señal acústica implica una función temporal y el movimiento de un punto en el espacio.

En la cóclea existen zonas específicas para captar diversos rangos de frecuencias. Así, un estímulo sonoro provoca vibraciones en determinadas zonas de la membrana basilar en función de su frecuencia, es decir, los componentes frecuenciales de un sonido se correlacionan con áreas concretas de la membrana basilar. Cada célula ciliada realiza una recepción selectiva de frecuencias para permitir diferenciar tonos²⁶: las de la cúspide de la cóclea, cerca del helicotrema, en la zona más interior (*ápex*), captan los tonos bajos; y se ocupan de los tonos puros de frecuencias altas las células que se encuentran próximas a la ventana oval, en el comienzo de la membrana, en la zona más exterior de la cóclea, llamada *base* (Cecilia Tejedor, 2004; Gurlekian, 2001; Torres Monreal *et al.*, 2000).

Las células ciliadas provocan la activación sináptica de las fibras del nervio auditivo, que se extienden a lo largo del órgano de Corti. Así, ya en la vía auditiva central, los axones de las neuronas del ganglio espiral de la cóclea, que forman el nervio coclear, penetran en los núcleos cocleares y se proyectan sobre distintas clases de células. Cada una de ellas extrae un tipo de información diferente sobre la actividad

²⁶ El sonido como fenómeno fisiológico consta de una serie de características psicofísicas que permiten clasificarlo (Gurlekian, 2001; Torres Monreal *et al.*, 2000):

- La sonoridad o intensidad, que se mide en decibelios (dB), se relaciona con la amplitud de las vibraciones y su percepción depende de la cantidad de fibras del nervio coclear que se activen. Por ejemplo, la intensidad habitual de la voz humana se encuentra en torno a los 55 dB.
- La altura tonal, que se mide en hercios (Hz), depende de la cantidad de veces por segundo que se repite la onda vibratoria (frecuencia). Así, la altura es menor y, por tanto, el tono es grave, si la frecuencia fundamental de la onda es baja; con las frecuencias altas, el tono es más agudo.
- La duración es la permanencia de un sonido en el tiempo. La constante de tiempo fisiológico es la duración mínima necesaria para percibir todas las características de un determinado sonido.
- La densidad se relaciona con el carácter compacto de un sonido.
- El volumen depende del espacio que ocupan los sonidos.
- El timbre permite identificar un sonido, diferenciarlo de otros que presentan la misma frecuencia pero proceden de fuentes sonoras distintas.
- La aspereza consiste en la sensación perceptiva de distorsiones en la amplitud o en la frecuencia de un sonido.
- En el caso de la lengua hablada, el acento incrementa la energía, la frecuencia fundamental y la duración de un segmento de fonemas concreto (una sílaba de una palabra, por ejemplo).

de ese nervio, y la proyecta, a su vez, sobre células diana. Algunas células envían información al colículo inferior de manera directa, mientras que otras se proyectan sobre los núcleos del complejo olivar superior. La información de las primeras procede de un oído; la de las segundas permite apreciar las diferencias en la estimulación sonora de los dos oídos²⁷ y, en última instancia, construir un campo auditivo espacial.

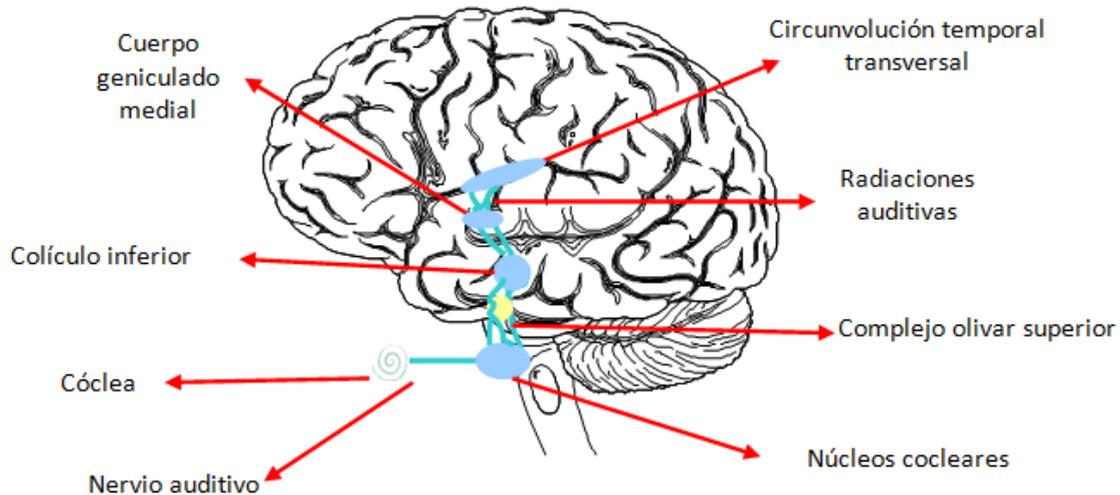


FIGURA 6. Vía auditiva central (elaboración propia a partir de una imagen del banco de Corel Print House y de la bibliografía mencionada en este apartado)

²⁷ El ser humano dispone de dos oídos de igual potencia, preparados para la audición binaural. De ahí que sea posible, a partir de las diferencias de tiempo o presión de la onda, detectar las diversas fuentes de sonido y la ubicación de las mismas. Además, el umbral de audición aumenta en 3 dB con respecto a la audición monoaural y, ante el ruido ambiental, facilita la discriminación del sonido “pertinente” (Torres Monreal *et al.*, 2000; Gurlekian, 2001). De hecho, el umbral de audición se puede ver modificado temporalmente en función de las circunstancias:

- En ciertos espectros frecuenciales, en las llamadas *bandas críticas*, la audición binaural facilita la resolución del fenómeno del enmascaramiento. Este consiste en que, en los momentos iniciales del procesamiento auditivo, se amplía el umbral de detección de ciertos sonidos ante la presencia de otro sonido enmascarador, que puede aparecer antes, al mismo tiempo o después..
- Con el fenómeno de la adaptación, ante la presencia de un estímulo sonoro continuado y sin variaciones, disminuyen las descargas nerviosas; el sistema auditivo actúa entonces como si no captara sonido alguno. Después de una exposición continuada a un estímulo sonoro, el umbral de audición se modifica, y la diferencia con respecto al umbral audición antes de esa exposición es la llamada *fatiga auditiva*.
- Ante sonidos de alta intensidad, superiores a 85 dB, los músculos del oído medio se contraen en un reajuste de la cadena de huesecillos para absorber la energía sonora. Este fenómeno se denomina *reflejo acústico*. Los fenómenos de plasticidad auditiva, es decir, los cambios en el equilibrio entre elementos inhibidores y excitadores de la función coclear, pueden durar minutos o incluso horas (Casanova Barberà, 2001).

El primer proceso auditivo es la detección, es decir, la captación de la presencia o la ausencia de sonido. La capacidad de discriminación permite entonces al oído interno diferenciar frecuencias con niveles de resolución distintos: con frecuencias bajas, la resolución es alta, y al contrario. La capacidad resolutoria mayor da lugar al proceso de identificación (Gurlekian, 2001). El sistema nervioso debe extraer entonces de la señal sonora la información que resulte relevante sobre los sonidos en general (fundamentalmente, la relativa a la intensidad, a la duración, a la altura o a otras cualidades del sonido, así como a la fuente sonora) o, en el caso de la comunicación oral, sobre la voz humana y sobre la propia decodificación del mensaje (Cecilia Tejedor, 2004; Herrera González, 2001).

Dentro de esta segunda posibilidad se incluye la capacidad de identificar las voces conocidas, incluida la propia, atendiendo a su tono, a su timbre o a su intensidad, y, a partir de la voz, las vocales (su ubicación en una sílaba inicial o final, por ejemplo) y las consonantes (sus características básicas, como la sonoridad o la sordidez, la oralidad o la nasalidad, etc.), las sílabas (el esquema rítmico de las palabras, su número de sílabas, la identificación de la sílaba tónica), y las palabras (la identificación de un repertorio léxico básico, la detección de alteraciones o incorrecciones en las palabras, el reconocimiento de rimas, etc.). De hecho, la decodificación del mensaje consiste en procesar el sonido a nivel fonético, morfosintáctico y léxico-semántico, comparándolo con las representaciones que se han almacenado previamente, gracias a la experiencia auditiva, en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje (Herrera González, 2001). La identificación del estímulo tiene lugar cuando coinciden ambos elementos, al menos parcialmente (Gurlekian, 2001).

El órgano sensorial de la audición se desarrolla hacia la tercera semana de gestación, y los núcleos y las vías axónicas se distinguen ya en etapas muy tempranas de la vida embrionaria, aunque los núcleos del sistema auditivo del tronco encefálico aparecen con claridad entre las semanas dieciséis y veintiuna, según los estudios de Ponton y Moore (2002). No obstante, las neuronas que componen estos núcleos auditivos todavía son muy inmaduras; su desarrollo morfológico y funcional comienza hacia la mitad de la gestación, pero el tiempo de transmisión sináptica no concluye aproximadamente hasta el primer año de vida (Manrique Rodríguez *et al.*, 2002). Los somas neuronales crecen a gran velocidad en el período prenatal, si bien las dendritas se desarrollan sobre todo después del nacimiento, y su evolución está condicionada por la presencia o no de experiencias auditivas.

En el segundo trimestre de gestación se produce la maduración axónica y el establecimiento de conexiones: el tronco cerebral, que permite ya una conducción rápida y sincrónica, genera reflejos acústico-motores y respuestas auditivas. Hasta tal punto maduran estas estructuras en el tercer trimestre, que en el nacimiento el tiempo de conducción axónico es igual al de un adulto.

Por tanto, aproximadamente desde el cuarto mes de gestación, el sistema auditivo ya es funcional; capta información sonora y la almacena en su memoria auditiva, de forma que, al nacer, el niño será capaz de reconocer inmediatamente la voz de su madre (Casanova Barberà, 2001) y, poco tiempo después, diferenciará su

lengua materna de otras lenguas, ya que se habrán empezado a generar las primeras conexiones neuronales que propiciarán más tarde el desarrollo del lenguaje. Durante los dos primeros años de vida, la experiencia auditiva y la mielinización (las fibras nerviosas se recubren de mielina para mejorar y acelerar la transmisión de información) sientan las bases del rápido progreso lingüístico que experimentan los niños en su tercer año de vida (Ponton y Moore, 2002; Moreno-Torres y Berthier, 2012).

La corteza auditiva, por su parte, completa su desarrollo morfológico hacia los 2 o 3 años, pero los axones siguen madurando durante la infancia, tal y como demuestran los cambios de los potenciales evocados auditivos²⁸: las ondas P1 y P2 están presentes en el nacimiento y sus latencias van disminuyendo progresivamente en niños normoyentes e implantados, pero el pico P1 en estos segundos muestra retrasos de latencia equivalentes a la duración de la sordera, de lo que se concluye que es necesaria la estimulación auditiva para que el sistema que genera esa onda madure de forma continuada.

Las investigaciones con recién nacidos y niños en etapa preverbal defienden que la estimulación oral temprana favorece el proceso que la naturaleza ha iniciado ya antes del nacimiento. Esta habilidad perceptiva, al margen de la articulatoria, es fundamental para el desarrollo verbal, ya que el niño comienza a discriminar los sonidos de su lengua frente a los de otras, capta los cambios de voz y de prosodia, y detecta la coarticulación (Torres Monreal *et al.*, 2000).

De hecho, todas las personas que, por mantener con él cierta implicación afectiva, están relacionadas con el desarrollo del niño, adoptan el llamado *maternés*, *lenguaje materno* o *lenguaje dirigido al niño* (LDN). Este registro aparentemente sencillo, que no es exclusivo de la madre biológica, es muy expresivo y, a menudo, multisensorial. Presenta ciertas características que lo hacen más perceptible y le permiten captar la atención del niño con mayor facilidad (Torres Monreal *et al.*, 2000; Casanova Barberà, 2001): la voz “maternizada” (*motherese voice*) es más aguda, cambia de ritmo a menudo, sufre variaciones melódicas, etc. Se encuentra en lo que Vygotsky llama “zona de desarrollo próximo” (nota 21). Por tanto, cuando el niño avanza en su dominio lingüístico y comunicativo, se pueden reducir poco a poco los ajustes para acercarse cada vez más a un nivel coloquial estándar (Sacks, 1989).

1.1.2. Diagnóstico y clasificación de las deficiencias auditivas

La escucha presupone un nivel de atención que podemos suspender voluntariamente debido a los elementos del entorno, como cuando surgen mensajes o participan interlocutores que nos resultan incómodos, o cuando elegimos fijarnos en una señal sonora concreta a pesar de que percibimos varias. Sin embargo, a veces la

²⁸ Los potenciales evocados auditivos son las secuencias de ondas que generan a nivel electroencefalográfico unos estímulos sensoriales (auditivos, en este caso) conocidos y normalizados.

función auditiva, la capacidad de escucha activa, se inhibe de manera involuntaria, a causa de factores traumáticos o puramente mecánicos (por ejemplo, otitis, dislalias y otras patologías) (Casanova Barberà, 2001; Gurlekian, 2001). Un caso evidente de alteración auditiva es el de las hipoacusias, a las que se suelen asociar algunos factores de riesgo: antecedentes familiares, bajo peso al nacer, malformaciones craneofaciales congénitas, hiperbilirrubinemia, infección pre o postnatal, ototoxicidad, hipoxia, nacimientos prematuros, etc.

Teniendo en cuenta que el sistema auditivo es la base para la adquisición del lenguaje, es fundamental detectar lo antes posible cualquier alteración para restituir su funcionamiento con el tratamiento o las ayudas técnicas que correspondan. En este sentido, las deficiencias auditivas se describen de acuerdo con tres clasificaciones básicas, según atendamos al grado de pérdida auditiva, al área del sistema auditivo afectada o al momento en que surgió esa hipoacusia (Torres Monreal *et al.*, 2000).

En primer lugar, la clasificación cuantitativa tiene en cuenta el umbral de audición, esto es, la intensidad y el rango de frecuencias a las que afecta la pérdida auditiva. Así, dado que las frecuencias conversacionales se sitúan entre los 125 y los 2.000 Hz (entre los 125 y 3.000 Hz, según Casanova Barberà, 2001), se considera que existe una hipoacusia cuando la audición comienza a no ser instrumental, es decir, quedan excluidos los casos en los que las lesiones son tan leves que no repercuten en las tareas lingüísticas cotidianas. Desde esas ligeras dificultades para detectar determinadas frecuencias a baja intensidad hasta la imposibilidad de responder a sonidos de cualquier frecuencia a alta intensidad, existe un gran espectro de posibilidades (Crystal, 1993).

En el caso de los niños especialmente, conocer qué nivel de audición se conserva (los restos auditivos o *audición residual*) es de vital importancia para valorar la calidad del *input* lingüístico, programar la rehabilitación o contemplar la posibilidad de utilizar prótesis (Torres Monreal *et al.*, 2000; Manrique Rodríguez *et al.*, 2002; Santana y Torres, 2005).

- La **hipoacusia leve o ligera** impide la audición entre 20 y 40 dB. Puede provocar dificultades de aprendizaje, pero los niños con este tipo de hipoacusia aprenden a hablar espontáneamente, y el uso de audífonos permite una escolarización normal. Esta hipoacusia suele generar un retraso fonológico, debido a los problemas de percepción del habla en entornos ruidosos y a la dificultad de discriminación de ciertas oposiciones fonológicas.
- La **hipoacusia moderada**, entre 40 y 60 dB (o hipoacusia media, entre 40 y 70 dB), permite también el desarrollo del lenguaje de manera espontánea, aunque seguramente más tardía. Además, se requieren ya audífonos y apoyo logopédico para permanecer en el sistema escolar ordinario. Este tipo de hipoacusia, al igual que la leve o ligera, puede pasar desapercibida en los niños, ya que a menudo se confunde con falta de atención. Sin embargo, puede tener consecuencias graves para el desarrollo cognitivo y lingüístico, ya que los niños se ven privados de gran parte de los estímulos sonoros de su entorno.

- La **hipoacusia severa**, entre 60 o 70 y 90 dB, impide ya la adquisición espontánea del lenguaje. Dificulta la comprensión de enunciados y el dominio de la lengua escrita, tanto en la comprensión como en la producción, y da lugar también a problemas de desarrollo fonológico y sintáctico.
- La **hipoacusia profunda**, por encima de 90 dB, ya no se puede beneficiar del audífono; en estos casos no resulta eficaz. Genera un retraso en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje, que, en cualquier caso, se produce de forma lenta en todos los planos de la lengua (fonología, morfosintaxis, semántica, pragmática y elementos suprasegmentales). Surgen graves dificultades de comprensión oral y escrita, así que se hace necesaria la lectura labial. El habla se capta de forma restringida y gravemente distorsionada, así que no se llega a alcanzar una competencia lingüística plena.
- Se denomina **cofosis** a la pérdida total de audición.

La clasificación cualitativa atiende a la zona del sistema auditivo en la que se localiza la alteración.

- Las **hipoacusias de conducción, de transmisión o periféricas**, que dificultan la transmisión mecánica del sonido por vía aérea, se localizan en el oído externo o medio, y se deben a aumentos de masa (tumores, inflamaciones, tapones, etc., que afectan a las frecuencias altas), pérdidas de elasticidad (perforación del tímpano, anquilosis de la cadena de huesecillos, otosclerosis, etc., que afectan a las frecuencias bajas), aumentos de fricción debido a una articulación deficiente de la cadena de huesecillos (afectan a la transmisión de las frecuencias medias), afecciones del oído externo (malformaciones del pabellón y del conducto auditivo, traumatismos, inflamaciones, etc.) o afecciones del oído medio (otitis, alteraciones de la ventilación y drenaje de esta parte del sistema auditivo, etc.).
- Las **hipoacusias de percepción o neurosensoriales**, aproximadamente un 75% del total, se llaman también *hipoacusias cocleares* cuando afectan a la transducción del sonido en las células ciliadas, situadas en la cóclea, e *hipoacusias retrococleares* cuando los problemas se encuentran en la percepción del sonido a nivel del sistema nervioso central. En ambos casos, dado que afectan al oído interno y al nervio auditivo, alteran la transformación de la señal sonora, y comprometen el desarrollo cognitivo y verbal cuando sobrevienen antes de la adquisición del lenguaje. Las hipoacusias neurosensoriales transitorias se pueden solucionar funcional, médica o quirúrgicamente, mientras que las permanentes tienen que recurrir a avances tecnológicos, como los implantes cocleares.
- La clasificación cualitativa comprende una tercera categoría, las **hipoacusias mixtas**, que afectan a la vez al oído externo, al oído medio y al oído interno.

La tercera y última clasificación es la que tiene en cuenta el momento en el que aparece la deficiencia auditiva. Según este criterio, la clave es la adquisición del

lenguaje oral: cuanto más tarde se produzca la pérdida de audición, menos graves serán los problemas cognitivos y las dificultades en el desarrollo lingüístico.

- Se habla de **hipoacusia prelocutiva** si la pérdida de audición aparece antes de los 3 años de edad aproximadamente.
- **Hipoacusia postlocutiva** es la que surge después de los 3 o 4 años, teniendo en cuenta, no obstante, que el factor determinante es el nivel lingüístico y no tanto la edad. Hacia los 5 o 6 años, el niño ya domina la mayor parte de las estructuras de su lengua y tiene experiencia lingüística²⁹, así que podrá aprovechar mejor sus restos auditivos.

En este sentido, Santana y Torres (2005) añaden otros dos criterios para clasificar las deficiencias auditivas todavía con mayor precisión: el momento en el que se detecta la sordera, que es muy importante para comenzar con la rehabilitación lo antes posible; y el momento en el que comienza esa intervención logopédica. Principalmente en el caso de las sorderas adquiridas, el niño ha recibido estimulación auditiva y lingüística desde el tercer mes de gestación aproximadamente hasta el momento en que se produjo la pérdida auditiva, así que, cuanto más tiempo transcurra, más probabilidad habrá de que pierda los beneficios de esa estimulación previa.

Para detectar las hipoacusias se realizan pruebas audiológicas, que suelen centrarse en el espectro donde queda comprendida la mayor parte de los sonidos de la vida cotidiana, sobre todo los del habla (entre los 125 y los 8.000 Hz³⁰). Estas pruebas pueden ser de dos tipos fundamentalmente: las objetivas se utilizan para hacer un diagnóstico inicial cuando se sospecha que niños de muy corta edad pueden tener pérdidas auditivas, y no necesitan que ellos colaboren; las subjetivas sí precisan esta colaboración, pero aportan una audiometría tonal completa y fiable, ya que valoran perfiles audiométricos por vía ósea y por vía aérea de ambos oídos por separado (Gotzens Busquets y Marro Cosials, 2001; Torres Monreal *et al.*, 2000).

En cualquier caso, el desarrollo del lenguaje de los niños sordos no depende únicamente de un resultado audiométrico, sino que su audición funcional viene determinada por múltiples factores, como la rehabilitación logopédica, la rentabilidad que consigue de sus ayudas técnicas o el uso de la audición residual (la capacidad de incrementar la comprensión oral mediante la lectura labial) (Gurlekian, 2001; Casanova

²⁹ Las personas con este tipo de sordera, al ver el movimiento de los labios y los movimientos faciales de alguien hablando, creen oír su voz. Estas “voces fantasma” son habituales durante la etapa inmediatamente posterior a la pérdida de la audición, ya que estas personas tienen una experiencia auditiva previa que les permite traducir inconscientemente la percepción visual en su correlato sonoro. Estas voces imaginadas constituyen un fenómeno similar al que afecta, por ejemplo, a las personas que pierden la visión (ven durante sus sueños) o un miembro de su cuerpo (tienen la sensación de que conservan el miembro amputado). Las personas con sordera prelocutiva, sobre las que tratamos aquí, carecen de memoria auditiva, así que no pueden establecer asociación alguna entre los estímulos visuales y ese sonido ilusorio (Sacks, 1989).

³⁰ Para las audiometrías se utilizan tonos puros, que tienen estructura simple, a diferencia de los sonidos de la naturaleza y de la vida diaria, que son complejos, es decir, están compuestos de varias frecuencias.

Barberà, 2001). Por tanto, más importante que los datos audiométricos es la utilización de todos los recursos comunicativos que los niños tengan a su alcance.

1.1.3. Características comunicativas y psicopedagógicas del niño sordo

Las características psicopedagógicas y lingüísticas de los niños con problemas auditivos dependen de gran número de variables. Destacan las siguientes (Gotzens Busquets y Marro Cosialls, 2001):

- Su rendimiento auditivo, que viene determinado por el tipo y el grado de pérdida auditiva, por la morfología de la curva auditiva, por el nivel de audición residual y por el grado de percepción y de inteligibilidad del habla que obtiene con las ayudas técnicas.
- La edad de aparición de la sordera.
- La etiología, es decir, si la sordera es heredada o adquirida, lo que puede afectar a la aceptación por parte de los padres en los casos en los que resulta “inesperada”.
- La implicación de la familia para lograr una comunicación de calidad.
- La presencia o no de patologías asociadas.
- El desarrollo psicomotor: psicomotricidad gruesa y fina, lateralidad, etc.
- El perfil psicológico del niño, que está condicionado por características cognitivas como la inteligencia, la memoria, la atención y diversos factores de su personalidad (carácter, intereses o autoestima, por ejemplo).
- Las habilidades sociales, que afectan al grado de aislamiento o a la relación con el grupo de iguales (espontaneidad, seguridad o timidez, etc.).
- El entorno escolar y pedagógico, determinado por las habilidades y la experiencia de maestros, profesores y logopedas, el tipo de escolarización (especial, ordinaria, con adaptaciones curriculares, etc.), el grado de adquisición de aprendizajes instrumentales, o el nivel de motivación del niño, ya que necesitará reajustes y adaptaciones conforme la lectoescritura vaya ganando relevancia como código vehicular del aprendizaje.
- Los aspectos lingüísticos, desde la etapa preverbal a la etapa verbal, atendiendo también a aspectos como la lectura labial, el rendimiento protésico y, sobre todo, el sistema de comunicación utilizado (oral, signado, bimodal, etc.).

1.1.3.1. Sistemas de comunicación (oral, signado, mixto)

El hecho de elegir un sistema de comunicación viene determinado por factores diversos, como el entorno social en el que vive el niño, la existencia de otros trastornos añadidos a la sordera, las opciones educativas, etc. El objetivo es que el niño disponga de un sistema de comunicación que le permita interactuar con quienes le rodean, adquirir las conductas sociales que correspondan a su edad y experimentar el máximo desarrollo intelectual y cognitivo que sea posible.

El método natural de comunicación empleado por el niño con hipoacusia no solo condiciona cómo será su proceso de adquisición y desarrollo lingüísticos, sino también qué técnicas de rehabilitación resultarán más adecuadas. De hecho, la modalidad predominante en la presentación de los estímulos lingüísticos (oral, gestual, la alternancia o la combinación de ambas, etc.) determina el desarrollo cognitivo.

Se diferencian tres sistemas principales de comunicación: los métodos orales puros, los métodos signados o gestuales (lenguas de signos), y los sistemas orales aumentativos o complementados, también llamados sistemas bimodales (Santana y Torres, 2005; Torres Monreal *et al.*, 2000; Rondal, 2007; Jackson, 2001; Most y Aviner, 2009; Woolfe *et al.*, 2002; Rimmel y Peters, 2009; De Villiers, 2007; Herrera González, 2001; Peterson, 2004; Peterson y Siegal, 2000; Cecilia Tejedor, 2004; Casanova Barberà, 2001; Gurlekian, 2001; Gotzens Busquets y Marro Cosialls, 2001; Spencer y Bass-Ringdahl, 2004).

- Los **métodos orales puros**, si son unisensoriales, estimulan los restos auditivos del niño mediante el tratamiento logopédico intensivo y la amplificación que proporcionan los audífonos, y, si son plurisensoriales, admiten la ayuda de algún otro sentido, generalmente la que proporciona la vista a través de la lectura labial.

- Las **lenguas de signos** son manejadas por las comunidades de sordos de cada país, de forma similar a lo que ocurre en el caso de los oyentes con las lenguas orales. Al igual que estas, las lenguas de signos disponen de doble articulación, permiten generar y comprender una cantidad ilimitada de enunciados, y sus signos son arbitrarios: se pueden descomponer en unidades mínimas sin significado, los queremas (como los fonemas), que se agrupan en kinemas (como los morfemas) para constituir unidades mínimas con significado. La sintaxis utiliza las mismas categorías que las lenguas orales (nombres, pronombres, verbos, adjetivos, adverbios), aunque las llamadas *palabras función* (artículos, preposiciones o conjunciones) no son demasiado frecuentes, ya que su valor semántico se representa con procedimientos morfosintácticos.

- Los **sistemas orales aumentativos o complementados** son sistemas mixtos o bimodales con los que el niño sordo puede entrar en contacto con las estructuras de la lengua oral sirviéndose de unos apoyos manuales que, unidos a la audición residual y a la lectura labiofacial, le facilitan la expresión y la comprensión. Los sistemas bimodales pueden ser de tres tipos:

- Unilingües, si utilizan a la vez la lengua oral y los gestos.
- Bilingües, si los alternan.
- De *Comunicación Total*, si los combinan.

Los nombres, los adjetivos, los verbos y los adverbios se suelen expresar oralmente, y las palabras función y algunos morfemas se señalan con formas manuales para resolver las ambigüedades derivadas de la percepción visual del habla. Este apoyo gestual o se inventa o se toma de la lengua de signos, de la dactilología (los gestos representan las letras del alfabeto, como en el método Rochester) o del método de *La Palabra Complementada*³¹ (LPC; en inglés CS, *Cued Speech*).

El objetivo de estos sistemas bimodales es el mismo que el de los métodos orales puros, es decir, la utilización de la lengua oral, ya que el mensaje está codificado según las directrices de esta. No obstante, a pesar de que en algunos casos los apoyos manuales dan lugar a que las producciones del niño surjan antes, se desaconsejan estos sistemas, porque emitir o comprender un enunciado que está siendo codificado a la vez con códigos y modalidades diferentes (una oral y otra signada) es posible únicamente con estructuras oracionales muy sencillas. Lo más habitual es que acabe predominando una de las dos lenguas, quedando descartada así la posibilidad del bilingüismo (Madrid Cánovas, 2008).

Las lenguas de signos son la lengua natural de un colectivo muy reducido: los llamados *signantes nativos*, es decir, los sordos que tienen padres sordos o disponen en su entorno de otro hablante nativo de la lengua de signos con el que pueden compartir un sistema de comunicación pleno. Estos niños reciben un *input* de tanta riqueza y complejidad como los niños oyentes expuestos a la lengua oral, y siguen en su adquisición las mismas etapas que estos (Goldin-Meadow, 2002; Peterson y Siegal, 2000; Sacks, 1989).

The fact that the deaf children experience a one-gesture period comparable to the one-word period of children learning conventional languages suggests that the deaf children are following a language trajectory –their early gestures have the same constraints as early words. Moreover, their later steps are also in synchrony with children learning conventional languages. [...] Thus, the deaf children’s sentences grow in the same way as sentences do when children are exposed to conventional language models. They first experience a one-word period during which they are limited to one gesture at a time. They then combine those gestures into two-word sentences characterized by simple structural properties. Finally, they produce longer sentences which convey two or more propositions and thus exhibit recursion. (Goldin-Meadow, 2002: 350)

³¹ En español este método consta de tres posiciones de la mano con respecto al rostro para complementar las vocales (a un lado del cuello, en la barbilla o en la garganta), ocho figuras de la mano para complementar las consonantes, y cuatro movimientos de la mano para señalar el tipo de sílaba y las variaciones en la prosodia. Por ejemplo, como hay diferentes fonemas que se articulan en el mismo punto (presentan el mismo visema labial), a cada uno se le asigna un gesto.

Sin embargo, alrededor de un 90% de los niños sordos (Torres Monreal *et al.*, 2000; Peterson, 2004) pertenece a familias normoyentes, que tienden de manera natural a exponer a sus hijos a la lengua oral. En el momento en el que se detecta la deficiencia auditiva, los padres suelen entrar en contacto con la lengua de signos, pero lo hacen de manera tardía y no llegan a conocerla en profundidad (en general se limitan a aprender unos signos básicos), lo que rompe por completo los patrones comunicativos tempranos (Torres Monreal *et al.*, 2000).

Estos niños, además de haber vivido períodos de privación conversacional durante su crecimiento, no llegan a dominar la lengua de signos porque no tienen en su entorno a signantes competentes y, por tanto, no están expuestos a un modelo pleno y completo (Peterson y Siegal, 2000). Son *signantes tardíos*, pues aprenden (normalmente ya en el colegio) unos signos fundamentales con los que comunicarse en su día a día³², de forma complementaria a las terapias o a las ayudas técnicas. En definitiva, lo fundamental es que los niños dispongan de recursos comunicativos que les permitan interactuar con su entorno, pero esta convivencia de dos lenguas, que no se controlan plenamente y que, además, responden a modelos de procesamiento diferentes, tiene consecuencias lingüísticas y cognitivas importantes.

1.1.3.2. El niño sordo en un entorno oralista

Los niños sordos que no reciben estímulos signados suficientes utilizan los recursos prelingüísticos durante más tiempo que los niños normoyentes. Los gestos deícticos (*dar, pedir, mostrar*), los de indicación (*señalar*) y, en menor medida, los gestos simbólicos que representan acciones (*tirar, beber*), atributos (*grande, pequeño*) o elementos reguladores de la interacción (*espera, se acabó*) constituyen hasta los 3 o 4 años sus principales recursos comunicativos.

Las más frecuentes son las producciones gestuales aisladas, pero los niños producen también algunas combinaciones, fundamentalmente entre gestos presimbólicos (deícticos y de indicación) y entre gestos simbólicos y deícticos. Sin embargo, las combinaciones de dos gestos simbólicos son muy poco habituales, debido seguramente a que la capacidad para combinar símbolos precisa de la exposición a un modelo lingüístico pleno (la lengua de signos, por ejemplo) y la mayoría de los niños sordos carece de ella porque son hijos de padres oyentes³³ (Torres Monreal *et al.*, 2000).

³² Una situación especial es la de los niños sordos que son hijos de padres también sordos pero signantes tardíos, ya que estos ponen en contacto a sus hijos con una versión incompleta y limitada de la lengua de signos. Goldin-Meadow (2002) recoge el estudio de Singleton y Newport (2002). Estos autores analizaron el caso de un niño que iba incorporando cambios al modelo lingüístico al que estaba expuesto, es decir, estaba mejorando ese *input* restringido de lengua de signos americana (LSA; en inglés ASL, *American Sign Language*). Desarrolló una morfología más compleja que la de sus padres, comparable incluso a la de los niños sordos expuestos a un modelo completo de LSA.

³³ En este sentido, es interesante el punto de vista de Goldin-Meadow y Mylander (Goldin-Meadow, 2002; Torres Monreal *et al.*, 2000): los símbolos gestuales que emplean espontáneamente los niños

Si nos centramos en su dominio de la lengua oral, debemos partir de la idea de que estos niños vocalizan con normalidad hasta los 9 meses aproximadamente, pero a partir de ese momento las vocalizaciones tienden a disminuir y finalmente desaparecen. El desarrollo del lenguaje oral se produce, por tanto, de manera más lenta y tardía (Torres Monreal *et al.*, 2000; Goldin-Meadow, 2002). A diferencia de los niños oyentes, que lo adquieren por inmersión (§II.3.1), los niños sordos necesitan un aprendizaje sistemático y programado, que han de complementar también con la lectura labial y su audición residual (Gotzens Busquets y Marro Cosialls, 2001).

Las primeras palabras que utilizan los niños sordos son las que en la etapa prelingüística representaban con gestos naturales, y a menudo las emiten acompañadas de ese mismo gesto, es decir, no confían plenamente en el signo oral (Torres Monreal *et al.*, 2000; Gurlekian, 2001). Quieren asegurarse así una correcta interpretación, ya que a menudo sus producciones orales pueden resultar difíciles de interpretar para el interlocutor, debido también a la calidad de la voz, a la dificultad para reproducir ciertos fonemas o a los desajustes suprasegmentales (ausencia de entonación, alteraciones melódicas, ritmo inadecuado, etc.).

Asimismo, sus combinaciones sintácticas de dos palabras suelen presentar agramaticalismos, como la omisión de ciertos elementos o la alteración en el orden de otros. Además, estas construcciones suponen una aceleración del desarrollo léxico en el caso de los niños normoyentes, pero con los niños sordos no ocurre lo mismo.

Los niños sordos muestran, en conjunto, ausencia de explosión léxica comparable a la de los oyentes, no se produce lo que se conoce como el 'boom léxico'. El léxico en los sordos evoluciona principalmente, no a través de estimulaciones lingüísticas funcionales y ecológicas, sino de estimulaciones didácticas desarrolladas por padres y profesores. El desarrollo léxico de estos niños es lento y laborioso, en la medida en que los conocimientos se adquieren al precio de un trabajo repetitivo, pasando difícilmente los límites del lugar de adquisición y de utilización de estas palabras. Esta realidad es particularmente característica de los niños sordos de padres oyentes, que han comunicado a través de sistemas orales puros. La excepción a estas conclusiones viene dada por aquellos sujetos que han comunicado desde

sordos no expuestos a un modelo lingüístico manual constituyen en ocasiones un sistema comunicativo gestual auténtico. A veces estos niños, aunque no hayan estado expuestos a la lengua de signos, es decir, no han recibido un *input* lingüístico formal, crean su propio sistema gestual. Se convierten así en participantes activos en el proceso de adquisición del lenguaje.

Estos niños no disponen de interlocutores que cooperen en el proceso de creación ni tampoco de interlocutores competentes con los que comunicarse. Aun así, construyen un sistema comunicativo básico que permite cumplir las mismas funciones que las lenguas naturales, como hablar sobre lo presente en el acto comunicativo (el *aquí* y *ahora*, con peticiones, preguntas, comentarios sobre el contexto, etc.) y sobre lo no presente (el pasado, el futuro, un mundo imaginado, etc.), hablar con uno mismo, o hablar sobre el propio código (el metalenguaje, que consiste en utilizar el código para hacer referencia a los propios signos).

Estos códigos de "signos caseros" (*homesigns*) poseen unas características muy similares a las de las lenguas naturales: disponen de un léxico estable; los signos forman paradigmas y se agrupan en categorías gramaticales; los significados, aunque son fundamentalmente icónicos, presentan cierto grado de arbitrariedad; existen marcas morfológicas y sintácticas para diferenciar las funciones; el orden de los signos está temáticamente marcado; etc.

sus primeros días en su lengua materna gestual y, en menor medida, en los que han comunicado a través de sistemas orales complementados. (Santana y Torres, 2005: 229)

Diversos estudios insisten en el empobrecimiento del léxico de los niños y adolescentes sordos expuestos a un sistema de comunicación oral. Santana y Torres (2005) parten del estudio que publicó Meadow en 1980 revisando diversas investigaciones y concluyen que, a los 4 o 5 años de edad, los niños sordos disponían de un vocabulario total de doscientas palabras, cantidad que los normoyentes alcanzaban a los 2;06 años aproximadamente.

Hughes (1983, en Santana y Torres, 2005), por su parte, estudió las interacciones de treinta niños sordos de 3 a 5 años con sus madres, centrándose especialmente en su vocabulario receptivo. Sus resultados equivalían a los de los niños normoyentes de 2;06 años; algunos se aproximaron a las puntuaciones de los normoyentes de su misma edad; y otro pequeño grupo presentaba un nivel equivalente de 9 meses. En un sentido similar apunta el trabajo de Galway *et al.* (1990, en Santana y Torres, 2005). Estudiaron a setenta y nueve niños sordos de 3 a 7 años, veintiséis de ellos con pérdidas auditivas superiores a 90 dB, cuyos niveles de comprensión eran equivalentes a los que tienen los niños normoyentes entre los 12 y los 22 meses.

La capacidad de expresión de los niños sordos también es limitada y, como demuestra el estudio de Gregory y Mogford (1981, en Santana y Torres, 2005), depende de la planificación que lleva a cabo el adulto. Realizaron un seguimiento durante un período de quince a dieciocho meses a un grupo de niños que inicialmente tenía entre 4 y 5 años, y constataron que, mientras que los niños normoyentes adquirían el vocabulario en etapas de expansión muy rápidas, los sordos expresaban únicamente los contenidos que les enseñaban los adultos y las experiencias que les ofrecía el entorno.

El estudio de Bishop y Gregory (1986, en Santana y Torres, 2005) apunta en este mismo sentido. De un grupo de veinticuatro niños sordos de 2;06 a 5 años de edad, una pequeña parte no emitía palabras oralmente al principio del estudio o producía entre doscientas y quinientas; y la mayoría, doce niños, era capaz de articular entre una y ciento cincuenta. Tres meses después de incorporarse a una escuela especializada, el crecimiento léxico fue muy variable según los casos (de una a dos palabras en tres niños; de veinte a cuarenta palabras en cinco niños; y de sesenta a ciento veinte palabras en cuatro niños), pero quedó demostrado que la utilización del vocabulario está muy condicionada por el ámbito en el que se ha aprendido, de manera que solo un tercio de palabras se empleaba tanto en el entorno familiar como en el escolar.

Significativo resulta también el estudio de Fernández Viader y Pertusa (1995, en Santana y Torres, 2005), que atendió al desarrollo del vocabulario de dos niñas sordas, una de padres sordos que utilizaba la lengua de signos catalana y otra de padres oyentes que empleaba la lengua oral catalana. A los 23 meses, la primera era capaz de producir veinte signos, y cincuenta y tres a los 25 meses, mientras que la segunda niña solamente producía dos. Las diferencias resultaban evidentes, aun cuando el

desarrollo de la primera niña era ligeramente inferior al habitual en normoyentes de la misma edad.

En definitiva, entre los 8 meses y los 2 años y medio, los niños normoyentes desarrollan el sistema de comunicación verbal, y hacia los 5 años ya prácticamente lo dominan, mientras que los niños sordos tienen todavía a esa edad una destreza muy limitada. A pesar de ello, es fundamental tener presente que la capacidad de comunicación precede a la adquisición de un código estructurado, así que los padres de los niños sordos y otras personas de su entorno deben aprovechar y trabajar constantemente esa capacidad de comunicación con los recursos de los que se dispongan.

1.1.4. Tratamiento logopédico, médico y técnico

El desarrollo lingüístico del niño sordo depende del código o de los códigos con los que conviva, pero se ve condicionado también por el nivel de audición residual, por la edad a la que surge la sordera, por la edad a la que se detecta, por el tipo y el grado de dificultad auditiva, por la edad a la que comienza la estimulación lingüística, por la capacidad intelectual del niño, por su actitud, por el compromiso también de su familia, por su nivel de adaptación a las prótesis (en el caso de que las utilice), y por la adecuación del sistema de rehabilitación o intervención que se aplique.

En general, se pueden diferenciar dos tipos de tratamiento de la sordera, en función de la finalidad que persigan (Torres Monreal *et al.*, 2000).

- El **tratamiento logopédico** busca la recuperación funcional de la audición como requisito básico para el desarrollo cognitivo y verbal. Sirviéndose lo máximo posible de la audición residual, este tratamiento mejora la capacidad de discriminación auditiva, aunque no aumente el umbral de audición.
- El segundo tipo de tratamiento es el que pretende restituir las estructuras. Aquí se engloban tres procedimientos:
 - El **tratamiento médico**, que se emplea en casos de enfermedades inflamatorias provocadas por una infección.
 - El **tratamiento quirúrgico**, que recurre a operaciones para restituir o mejorar la función auditiva cuando las estructuras fisiológicas han quedado afectadas debido a una otosclerosis, a colesteatomas o a tumores, por ejemplo.
 - El **tratamiento técnico**, que utiliza diferentes modelos de prótesis auditivas como complemento o directamente como alternativa a los otros dos tipos de tratamiento.

1.1.5. Tipos de prótesis y ayudas técnicas

En general, la utilización de prótesis es opcional en los casos en los que la pérdida auditiva afecta a sonidos con una intensidad inferior a 30 dB. Entre 30 y 50 dB ya se recomienda su uso, entre 60 y 90 dB se considera necesario, y en las pérdidas auditivas que afectan a sonidos de más de 90 dB es imprescindible. Además, cuando la sordera no es bilateral o sí lo es pero existen diferencias importantes en los respectivos umbrales de audición, se equipa el oído con mayor pérdida auditiva si la hipoacusia es ligera, y ambos oídos o el oído que mejor responda si la hipoacusia es media. Cuando la pérdida auditiva es moderada o profunda, se equipan ambos oídos en pérdidas por encima de 60 dB (Torres Monreal *et al.*, 2000).

Decidir qué tipo de prótesis resulta más adecuado en cada caso depende de los resultados que se obtengan en pruebas clínicas, audiológicas y educativas, es decir, no es suficiente con que el grado y el tipo de sordera garanticen un aprovechamiento mínimo del dispositivo, sino que también entran en juego otros factores, como la motivación y el compromiso personal y familiar, ya que es imprescindible llevar a cabo un proceso de rehabilitación posterior al equipamiento, estimulando la audición residual o trabajando la inteligibilidad.

De hecho, aunque las prótesis permiten captar señales sonoras con frecuencias más amplias que las que comprende el lenguaje hablado y, por tanto, la percepción de este rango de frecuencias garantiza un mínimo nivel de inteligibilidad en el habla, para la eficacia comunicativa es necesario trabajar también rasgos suprasegmentales como el ritmo o los cambios de intensidad, que aportan una carga comunicativa esencial (Gurlekian, 2001). Por ejemplo, la entonación proporciona información sobre los límites sintácticos de las secuencias discursivas; el acento permite diferenciar palabras y, a voluntad del hablante, destacar alguna parte concreta de su mensaje para llamar la atención sobre ella; las curvas entonativas indican la modalidad (enunciativa o declarativa, interrogativa, exclamativa, etc.); etc.

En este sentido, el trabajo de rehabilitación se ve reforzado por los propios avances tecnológicos, que han permitido reducir el tamaño de las prótesis auditivas, moderar su coste y el de su fuente de alimentación, y rentabilizar al máximo la audición residual del usuario. Así logran un estímulo más estable, reducen considerablemente los niveles de distorsión y, en definitiva, contribuyen de manera satisfactoria a mejorar la comprensión. Ya no se limitan a aumentar la intensidad de los sonidos, sino que ahora son capaces de discriminar la señal sonora deseada y modificar sus parámetros para adaptarla a los restos auditivos del usuario y a su nivel de confortabilidad (Cecilia Tejedor, 2004; Torres Monreal *et al.*, 2000).

Existen fundamentalmente dos tipos de prótesis, según se instalen fuera o dentro de la cóclea (Torres Monreal *et al.*, 2000; Gurlekian, 2001; Cecilia Tejedor, 2004):

- Las **prótesis extracocleares** se dividen, a su vez, en dos grupos, en función de la vía que empleen para transmitir el sonido:

- Las prótesis que transmiten el sonido por **vía aérea** se utilizan en casos de sordera de percepción o de sordera neurosensorial, porque el sonido accede al conducto auditivo, atraviesa el tímpano, estimula la cadena de huesecillos y llega a la cóclea. Tal es el caso, por ejemplo, de los audífonos de cordón convencionales, de los audífonos retroauriculares, de los audífonos intrauriculares y de los audífonos intracanales. Los audífonos en general incorporan un micrófono que capta la señal sonora y la conduce a un bloque amplificador, donde se modifica parcialmente para adaptarla a la pérdida auditiva. Mejoran la audición, pero no tanto la inteligibilidad en la producción oral.

- Las prótesis que posibilitan la audición por **vía ósea** se utilizan en los casos de sordera de transmisión o de conducción, cuando la alteración se encuentra en el oído externo o en el oído medio y, por tanto, la vía ósea se encuentra menos afectada. Las vibraciones sonoras se transmiten a través del cráneo directamente a los líquidos laberínticos hasta alcanzar la cóclea. La varilla auditiva y los audífonos vibrotáctiles son ejemplos de prótesis extracocleares de transmisión por vía ósea.

- Las **prótesis intracocleares** son los implantes cocleares, que, a diferencia de los anteriores, requieren intervención quirúrgica y realizan sobre la señal sonora una amplificación por bandas de frecuencia. Este tipo de prótesis es adecuada para personas con sordera postlocutiva y también para niños con sordera prelocutiva, ya que una implantación temprana facilita su acceso al lenguaje hablado y proporciona la estimulación necesaria para que continúe el proceso de maduración del sistema auditivo central.

Las hipoacusias de conducción o de transmisión suelen conseguir buenos resultados con una amplificación lineal. Las hipoacusias mixtas, que también requieren este tipo de amplificación, evolucionan mejor cuanto mayor es el déficit conductivo, es decir, obtienen peores resultados si predomina el déficit neurosensorial. Para las hipoacusias de percepción con audición residual en frecuencias graves se recomienda la amplificación selectiva de estos restos auditivos; para las hipoacusias de percepción retrococleares (con lesión central), un ajuste que equilibre amplificación y discriminación, ya que en estos casos una mayor amplificación generalmente no implica una mejor discriminación. Las hipoacusias de percepción cocleares suelen tener peor pronóstico porque a menudo van acompañadas de un desequilibrio de frecuencias y distorsiones de la sensación sonora.

1.2. El implante coclear

El implante coclear es la prótesis que se recomienda a personas con sordera neurosensorial con daños en el oído interno o en sus aferentes nerviosos: las células sensoriales de la cóclea. Cuando estas células no son capaces de convertir el sonido en impulsos eléctricos, el implante realiza esta función, permitiendo recuperar así la percepción auditiva y, por tanto, facilitando el acceso al lenguaje hablado.

1.2.1. Estructura y funcionamiento: descripción técnica

Se han desarrollado diferentes tipos de implantes cocleares, en los que cambia la ubicación de los electrodos (implantes intra o extracocleares), el número de canales de estimulación (implantes mono o multicanales³⁴) o el modo de tratar la señal sonora (unos recurren a estrategias de codificación que buscan extraer los formantes de la voz humana y otros no). Sin embargo, todos los implantes cocleares comparten cuatro elementos básicos.

El micrófono, como el tímpano, capta la señal acústica y la transforma en señales eléctricas. El procesador de sonidos –de petaca, retroauricular,...– codifica (no amplifica) las señales eléctricas siguiendo la programación que se ha llevado a cabo aproximadamente un mes después de la cirugía a partir del nivel de audición funcional y de confort que tiene el usuario (en nuestro caso, el niño). El sistema de transmisión, que actúa como una antena externa y se mantiene con un imán bajo el cuero cabelludo, conecta el procesador con los electrodos implantados. El receptor o estimulador recibe la información de esa antena externa y se une ya a la guía portadora de electrodos, cuya flexibilidad permite que el cirujano la introduzca en la cóclea y se adapte a la forma de esta (Portillo Corado, 2002).

³⁴ William House realizó el primer implante coclear monocanal con un dispositivo exterior de grandes dimensiones. Al conocerse que la estimulación de las fibras nerviosas por medio de varios electrodos mejoraba la comprensión del lenguaje, Doyle y Turnbull realizaron la primera estimulación multicanal en 1964. En 1972 William House creó un implante coclear que era todavía monocanal pero que se convirtió en el primero portátil. Este investigador fue desarrollando diversos prototipos de tamaño cada vez menor, hasta que el implante llamado *House 3M* fue aprobado en 1984 por la *Food and Drug Administration* (FDA). Este dispositivo fue el primero en utilizarse en niños.

Paralelamente, Graeme Clark y otros investigadores de la universidad australiana de Melbourne y del Instituto *Bionic Ear* crearon un implante multicanal cuyos electrodos se situaban dentro de la cóclea. Este dispositivo fue implantado por primera vez en 1978.

En 1985, el *Nucleus 22* (esa era su cantidad de canales o electrodos) comenzó a utilizarse en adultos sordos postlocutivos, y en 1990, también en niños. Desde entonces, diferentes empresas han diseñado diferentes modelos de implantes (*Advanced Bionics Corporation, Med El, Cochlear Corporation*). Esta evolución ha permitido mejorar los resultados de percepción auditiva y aumentar el número de candidatos potenciales para la implantación (Clark, 2002; Jacob, 2002).

En España se realizó el primer implante coclear en 1985, y actualmente existen unas 14.500 personas implantadas y 35 centros que realizan la intervención, según los datos que ofrece la Federación de Asociaciones de Implantados Cocleares de España (Federación AICE, 2017).

En cualquier caso, todavía quedan retos a los que dar respuesta: perfeccionar el procesamiento del habla (una discriminación más precisa, una reproducción de la codificación del sonido más efectiva para lograr una sensación más real de los sonidos, etc.), realizar una estimulación bimodal con la implantación bilateral, diseñar un implante coclear totalmente implantable, evitar la degeneración del nervio auditivo bloqueando las proteínas y las vías bioquímicas responsables de la muerte neuronal, crear tratamientos farmacológicos que resuelvan la sordera neurosensorial regenerando el nervio auditivo, etc.

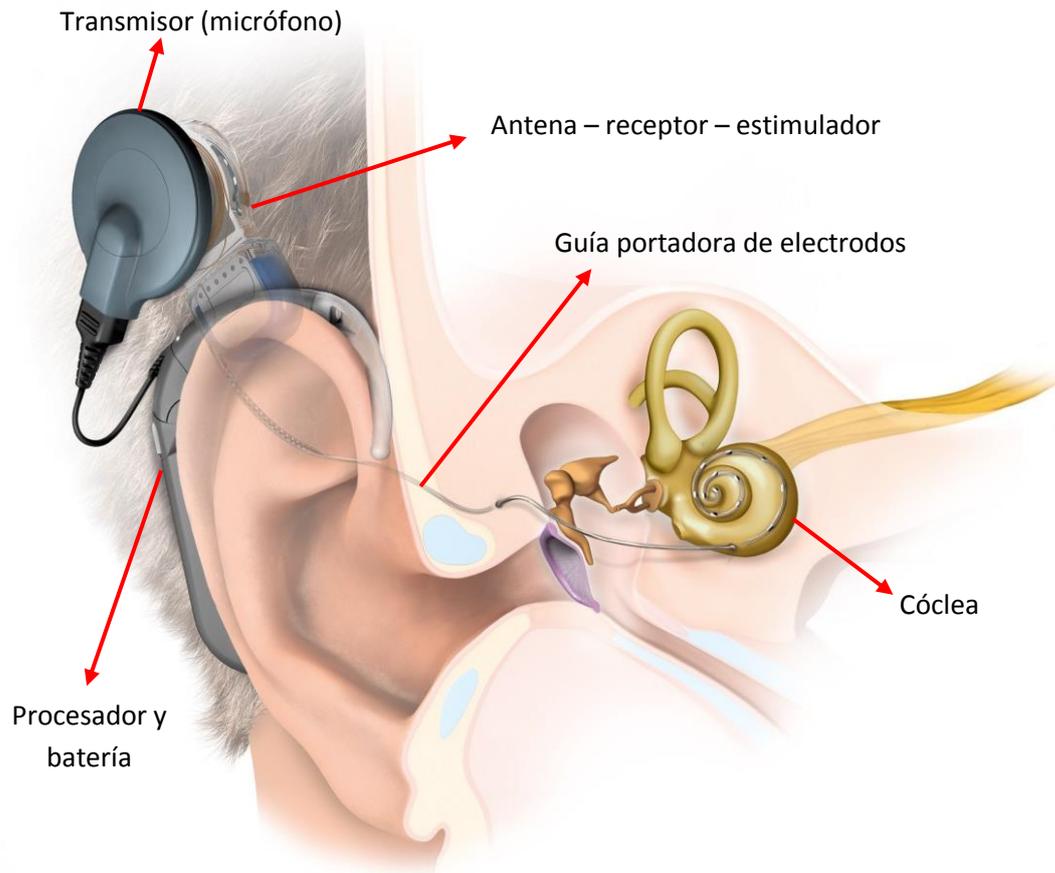


FIGURA 7. Implante coclear (elaboración propia a partir de la imagen obtenida en <http://www.medel.com/img/b3d171ef6ad33cd755986f515d5a1f2d.jpg> y de la bibliografía mencionada en este apartado)

El objetivo esencial del implante coclear es proporcionar al sistema nervioso central la información auditiva necesaria para permitir la comunicación, así que el primer paso es estimular el nervio auditivo codificando la señal acústica a partir del principio de tonotopiedad (principio de tono y lugar) que rige el funcionamiento del sistema auditivo. La codificación de lugar se consigue dividiendo la señal acústica compleja en las diversas bandas de frecuencia que la componen y asignando luego a cada una de ellas un canal independiente para activar los electrodos. Según la posición que ocupe en la cóclea el haz de fibras nerviosas estimuladas, el paciente percibe unos tonos u otros. En los normoyentes, aunque conviven el principio de lugar y el de periodicidad, predomina el primero para las frecuencias altas o agudas, y el segundo para las frecuencias bajas o graves; en los implantados cocleares se ha de mantener el principio de lugar mediante el espectro de la señal, y el principio de periodicidad, con los patrones de tiempo (periodicidad con la que se estimulan las fibras nerviosas).

Para una adecuada comprensión del habla, se requiere, por tanto, emplear varios electrodos y canales de estimulación y especializar cada uno de esos canales en la estimulación de haces de fibras concretos. En este sentido, los implantes multicanales son los que permiten mantener la organización tonotópica, aun teniendo en cuenta

que esta se va deteriorando a medida que aumenta la duración de la sordera, es decir, el tiempo sin estimulación auditiva³⁵. Una estimulación difusa o con un único electrodo distorsiona la tonotopía coclear, mientras que la estimulación con varios electrodos intracocleares ayuda a preservarla, proporcionando al sistema auditivo central ese *input* del que carecía.

La membrana basilar vibra con mayor amplitud en unas zonas determinadas, según las diversas frecuencias que componen la señal acústica compleja, así que, para emular este sistema, en las personas con implantes intracocleares multicanales se distribuye a lo largo de la cóclea una serie de electrodos que permite la estimulación eléctrica de los puntos adecuados. Se introduce unos 25 mm en la escala timpánica una guía portadora de electrodos fina y flexible, pero el hecho de que las fibras del nervio auditivo estén separadas de la rampa timpánica por una delgada capa ósea hace que la estimulación no sea selectiva, sino que se activen también las fibras que se encuentran próximas a la que inicialmente pretendía ser estimulada. Solo es posible la estimulación independiente de un reducido número de puntos de la cóclea, así que, para la percepción del habla, que requiere frecuencias comprendidas entre los 500 y los 3.000 Hz aproximadamente, hay disponibles unos 14 mm de la membrana basilar en los que colocar dos o tres puntos independientes de estimulación³⁶.

La estimulación bipolar mejora la selección de fibras del nervio auditivo y consigue rangos dinámicos más amplios, ya que los electrodos activos (fuente de corriente) están cerca de los de referencia, mientras que en la estimulación monopolar hay un electrodo indiferente que actúa como referencia para todos los electrodos activos. En el primer caso, el flujo de corriente se establece entre dos electrodos intracocleares y, en el segundo, entre un electrodo intracoclear y otro indiferente extracoclear. La información espectral del sonido se transmite mejor cuando los electrodos tienen una configuración restringida; su actuación es más precisa (Middlebrooks, Bierer y Snyder, 2005).

Sin embargo, para lograr la estimulación bipolar es necesario que la guía portadora de electrodos se adapte bien a la escala timpánica, que dañe lo menos posible las estructuras de la cóclea para evitar casos de fibrosis e incluso de osificación, y que tenga los electrodos en una posición intermedia, cerca de las fibras auditivas. La proximidad de las parejas de electrodos a estos centros neurales condiciona hasta tal punto la selectividad y el rango dinámico de los mismos que se recurre a posicionadores para que la guía portadora de electrodos se adapte mejor a la pared medial de la escala timpánica (modiolo). Como consecuencia, se producen umbrales menores y rangos dinámicos más amplios, y se reduce la interacción entre canales. Por

³⁵ Schreiner y Raggio (1999, en Middlebrooks, Bierer y Snyder, 2005) estudiaron los efectos que produce la duración de la sordera en el córtex auditivo de los gatos. Comprobaron que la organización tonotópica se degradaba en los que se habían visto privados de audición siendo ya adultos, y los que habían quedado sordos con poca edad apenas disponían de ella. Los gatos con sordera congénita respondían a los sonidos del entorno con la estimulación monocanal, y los que habían perdido la audición a una edad más tardía presentaban una organización tonotópica muy elemental en respuesta a la estimulación coclear.

³⁶ Estos datos pueden variar dependiendo del estado del nervio auditivo tras la aparición de la hipoacusia.

el contrario, si el electrodo estuviera alejado de los centros neurales, estos necesitarían una corriente eléctrica más intensa para ser activados, provocando así interferencias entre los distintos canales del implante.

En definitiva, el tono del sonido que se percibe depende de la zona de la membrana basilar a la que se aplica la estimulación. Cada canal independiente de estimulación controla un pequeño grupo de fibras auditivas y la sensación causada posee un tono característico, de manera que, si se puede implantar la cantidad suficiente de canales, los centros auditivos del sistema nervioso central procesan la información y responden ante el sonido de modo similar a como lo hacen en las personas normoyentes. La intensidad del sonido, por su parte, depende de la cantidad de fibras del nervio auditivo que reciben la estimulación y de la frecuencia a la que son estimuladas dichas fibras.

1.2.2. Antes de la implantación: factores que condicionan el pronóstico

Anteriormente se recomendaba la implantación a una edad temprana cuando la sordera había sido consecuencia de una meningitis, ya que existía el riesgo de que se complicara la introducción de los electrodos en la cóclea si comenzaba el proceso de osificación. Sin embargo, actualmente la implantación coclear se realiza en niños menores de dos años, porque la cirugía es cada vez menos traumática, la sordera se diagnostica pronto y se ha demostrado que el éxito de la implantación aumenta cuanto antes se realice.

No obstante, en cada caso hay que tener en cuenta una serie de factores para decidir si conviene realizar la implantación y si el pronóstico de mejora y evolución es suficientemente positivo. Hay varios elementos principales que se deben considerar: a qué edad se va a colocar el implante; en qué momento apareció la sordera y, por tanto, cuánto tiempo ha durado la misma; en qué estado se encuentran la cóclea y el resto de estructuras del sistema auditivo y del sistema nervioso; con qué códigos lingüísticos (oral, signado o mixto) ha estado el niño en contacto y qué grado de estabilidad presentaba su exposición a dichos códigos; de qué tipo de experiencia lingüística dispone, gracias a la audición residual o a la utilización de audífonos, por ejemplo; qué patologías asociadas existen (cognitivas, sensoriales, etc.), si las hay; qué expectativas tienen los familiares y el propio niño acerca de la implantación; qué nivel de apoyo proporciona el entorno familiar; qué tipo de escolarización recibe el niño; y hasta qué punto este tendrá disponibles servicios profesionales especializados que dirijan el trabajo posterior a la implantación.

1.2.2.1. Edad de implantación y duración de la hipoacusia: el período crítico

En una investigación realizada en la Universidad de Navarra por Manrique Rodríguez, Huarte Irujo y Molina Hurtado (2002), se demostró que los niños con hipoacusia neurosensorial severa, comprendida entre los 81 y los 90 dB, que en principio no eran considerados candidatos a la implantación, experimentaron una evolución mayor y más rápida al ser equipados con un implante en el oído con menor grado de audición que al utilizar audífonos. Después de la implantación, en menos de un año, estos niños avanzaron de manera significativa en sus habilidades comunicativas, superando ampliamente los resultados obtenidos con audífonos y los que habían conseguido los niños que habían sido implantados después del período crítico. Esta rápida evolución estuvo motivada por su experiencia auditiva previa y por una valiosa audición residual.

En otro estudio realizado en la Universidad de Navarra (Manrique Rodríguez, Huarte Irujo y Molina Hurtado, 2002), se analizó el caso de ciento ochenta y tres niños con hipoacusia neurosensorial profunda, bilateral, prelocutiva y de origen coclear. Los niños que fueron implantados con más de 6 años presentaron unos resultados altamente favorables en las pruebas logaudiométricas realizadas en contexto cerrado (vocales y series de palabras cotidianas). Esa progresión se mantuvo durante los dos primeros años posteriores a la implantación, y después se estabilizó. Sin embargo, en las pruebas en contexto abierto (palabras bisílabas y frases sin apoyo), los resultados fueron muy pobres y no mostraron evolución alguna. Por su parte, los niños implantados entre los 0 y los 6 años de edad alcanzaron ya sus valores máximos entre el primer y el segundo año en contextos cerrados, y en las pruebas realizadas en contexto abierto lograron rápidamente unos resultados satisfactorios; siguieron progresando cuatro o cinco años más hasta conseguir sus niveles máximos.

La razón de estas diferencias de rendimiento es la estimulación. La plasticidad es “la capacidad del cerebro de modificarse para responder a nuevos estímulos o retos. Dicho de otra forma, mientras hay plasticidad aprendemos” (Moreno-Torres y Berthier, 2012: 24). Por tanto, dado que en los seis primeros años de vida se mantiene todavía un alto grado de plasticidad neural auditiva, el sistema nervioso central es capaz aún de modificar su desarrollo en función de los estímulos auditivos que recibe. La carencia de esa estimulación inicial provoca una pérdida de plasticidad neuronal que ya no es posible recuperar, aunque se apliquen estímulos posteriormente. Como consecuencia, los niños que fueron implantados después de que el período de plasticidad hubiera concluido pudieron reconocer palabras en un contexto cerrado, detectar sonidos ambientales y mejorar la inteligibilidad y la capacidad labiolectora, pero no llegaron a reconocer el lenguaje oral en contextos abiertos, algo que sí pudieron hacer los niños que recibieron la implantación y la estimulación en esos seis primeros años.

En este mismo sentido, el *MED-EL International Children's study* (Anderson *et al.*, 2004) estudió a treinta y siete niños que habían comenzado a utilizar el implante entre los 10 y los 23 meses. Se les realizaron varios tests y se comprobó que estos niños, después de utilizar el implante durante un año y medio o dos años, lograron una destreza igual o superior a la de los niños implantados a edades más tardías, a pesar de que ellos tenían aún un desarrollo cognitivo menor. La clave está en que su *input* auditivo alcanzó una calidad aceptable hacia los 3 o 4 años de edad, todavía dentro del

período crítico para el aprendizaje de la lengua, mientras que los niños implantados a edades más tardías lograron ese nivel a los 5 o 6 años de edad.

El estudio de Nicholas y Geers (2004) concluye también que se progresa más en el desarrollo lingüístico oral si la implantación se realiza antes de los 2 años de edad. En este estudio se analizó la evolución de setenta y tres niños implantados; tenían 3 años de edad y habían sido educados en una modalidad oralista y con apoyo especializado para mejorar su comunicación oral después de la implantación. Según la escala estandarizada que se empleó (*Scales of Early Communication Skills for Hearing-Impaired Children*, SECS), los niños implantados entre los 7 y los 27 meses de edad obtuvieron mejores resultados en expresión y en comprensión oral que los implantados entre los 28 y los 36 meses, y todos ellos mostraban una habilidad lingüística mayor que la de los niños con audífonos.

Los niños implantados entre los 7 y los 18 meses utilizaban espontáneamente combinaciones de dos elementos (nombre-verbo) y a veces de cuatro o más, y los implantados entre los 19 y los 27 meses y entre los 28 y los 36 producían en su habla espontánea enunciados de dos palabras al menos (los primeros llegaron también a construir estructuras de nombre-verbo). Los niños con audífonos podían utilizar con sentido pleno una palabra o expresión, y ocasionalmente varias.

Algo similar ocurría con el lenguaje receptivo. Los niños implantados entre los 7 y los 18 meses comprendían palabras y frases nuevas en situaciones naturales, y los implantados entre los 19 y los 27 y entre los 28 y los 36 meses entendían frases y oraciones en situaciones preparadas y ocasionalmente también en situaciones naturales. Los niños con audífonos, en cambio, captaban palabras o expresiones aisladas en situaciones naturales (las oraciones solamente las percibían de manera ocasional y, a menudo, parcialmente).

En definitiva, cuanto antes se lleve a cabo la implantación, más posibilidades hay de que los niños avancen en sus habilidades lingüísticas y se equiparen a sus iguales normoyentes³⁷. Se aprecian avances más significativos cuando la implantación se realiza en una etapa de especial plasticidad dentro del período crítico: antes de los 2 años de edad; a partir de entonces, el éxito decrece progresivamente (Edwards *et al.*, 2006; Svirsky, 2002). La edad de implantación y, por tanto, la duración de la hipoacusia condicionan el pronóstico y la evolución de los niños implantados: cuanto menor sea el tiempo en el que el niño esté privado de *input* auditivo, más fácil le resultará luego captar e interpretar esos estímulos, especialmente los lingüísticos, ya que la adquisición y el desarrollo del lenguaje están condicionados por la duración del período crítico.

³⁷ Cuanto antes se realice la implantación, mejores y más rápidos serán los resultados, favoreciendo una integración más fácil del niño en la sociedad oralista. Madrid Cánovas *et al.* (2006) citan el estudio de Govaerts *et al.* (2004): el 90% de los niños implantados antes de los 2 años es capaz de incorporarse al sistema escolar normal, pero esa cantidad disminuye un 20% por cada año que tarde en colocarse el implante.

1.2.2.2. Alteraciones o déficits asociados

Las alteraciones añadidas a la hipoacusia repercuten negativamente en el proceso de implantación; no lo imposibilitan, pero reducen notablemente sus beneficios. La parálisis cerebral, el retraso generalizado del desarrollo, los trastornos del espectro autista (TEA) o cualquier otra alteración sensorial, motora o cognitiva afectan irremediablemente al pronóstico que se realiza antes de la implantación. Sin embargo, a la hora de decidir si un niño debe o no ser equipado con implantes cocleares, cabe preguntarse si podrá experimentar un mayor crecimiento personal (conducta, autonomía, habilidades sociales, etc.) gracias a estos dispositivos, aunque su evolución lingüística no llegue a ser tan positiva como en el caso de niños sin patologías asociadas. Si bien se trata de un tema polémico, para algunos expertos la implantación puede verse plenamente justificada incluso al margen del desarrollo del lenguaje.

Por ejemplo, Donaldson y sus colaboradores (2004, en Edwards *et al.*, 2006) comprobaron que seis niños con trastornos del espectro autista mejoraron notablemente su comportamiento y sus interacciones con los demás, lo que repercutió positivamente en su calidad de vida.

Sin embargo, Edwards *et al.* (2006) se plantean si realmente cualquier beneficio que se pronostique, por mínimo que sea, justifica suficientemente la implantación, y concluyen que los riesgos emocionales y físicos que supone este proceso no deben ser asumidos ni por el niño ni por su familia cuando las alteraciones añadidas a la sordera son tan severas que limitan notablemente los posibles beneficios.

Ellos valoraron la evolución de un grupo de niños desde que se les consideró idóneos para la implantación hasta dos años después de la activación del implante. Se les aplicaron varias escalas (inteligibilidad del habla, respuesta espontánea a los sonidos del entorno, reconocimiento oral de palabras, habilidades orales en general), y se comprobó que la evolución de los niños con un retraso moderado, aunque inferior a la de los de desarrollo normal, era más favorable que la de los que presentaban retrasos más severos. A partir de la implantación, los primeros eran capaces de hablar con mayor inteligibilidad y mejoraron sobre todo en su capacidad de percepción lingüística, pero los segundos apenas progresaron y ni siquiera lograron mejorar su calidad de vida: tres de los niños no reaccionaban ante los sonidos del entorno y uno de ellos rechazó el implante porque no toleraba el *input*.

Por tanto, es evidente que la variabilidad interindividual que afecta a los niños con implantes cocleares se acentúa aún más en los casos en los que hay patologías asociadas, que representan aproximadamente un 30 o 40% (Moreno-Torres *et al.*, 2008). Estas alteraciones, que es preciso descubrir cuanto antes para diseñar estrategias de rehabilitación logopédica adaptadas a las necesidades específicas de cada trastorno, a menudo permanecen enmascaradas por la sordera y se detectan de manera tardía.

Moreno-Torres *et al.* (2008) estudiaron el caso de una niña a la que se le detectó una sordera profunda congénita a los 12 meses. Utilizó audífonos hasta que le fue

colocado el implante a los 18 meses de edad, y se le diagnosticó posteriormente un trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo inatento (TDAH/I)³⁸ cuando manifestó graves dificultades de comprensión a pesar de poder construir oraciones relativamente complejas y tener ya un nivel de inteligibilidad en sus producciones similar al de sus iguales normoyentes.

Aunque su desarrollo presentaba ciertas peculiaridades y retrasos debido al TDAH/I, el estudio, que abarcó de los 18 a los 54 meses de edad cronológica (de los 0 a los 36 de edad auditiva), determinó que la implantación beneficiaba su evolución lingüística y la inteligibilidad. Inmediatamente aumentó la cantidad, la intensidad y la complejidad de las vocalizaciones; a los tres meses inició una etapa de juegos vocales; las vocalizaciones canónicas alcanzaron el 20% a los diez meses de la implantación, momento algo tardío; con las vocalizaciones postcanónicas, la niña tenía dificultades con la articulación de sílabas (estructura básica consonante – vocal), pero no con la variación vocálica (predominaba sobre la consonántica) ni con la prosódica (cambiaba frecuentemente la entonación); su desarrollo fonológico en la fase lingüística siguió el ritmo habitual de los normoyentes, a excepción de algunos fonemas concretos, que se retrasaron; el desarrollo léxico se equiparó prácticamente también al de sus pares normoyentes, a pesar de que había algunas dificultades con ciertos grupos léxicos (confusiones con los colores, por ejemplo); en el segundo año después de la implantación, en una progresión lenta, comenzó a producir enunciados de dos palabras; el uso de los artículos y de algunos morfemas verbales apareció tarde; y cometía errores gramaticales a nivel oracional.

Algunos de estos desajustes son habituales en el proceso de adquisición de determinadas estructuras, como la falta de concordancia entre sustantivo y adjetivo (**María es simpático*) o entre sujeto y verbo (**Iván no sé jugar*), o la omisión de determinantes (**Mira niña*), por ejemplo, pero otros son particulares de su desarrollo lingüístico, como las alteraciones en los argumentos del verbo (**Que no me miro* en lugar de *No me mires*; **Porque le ha hecho cura en la tiritita* en vez de *Le ha curado con la tiritita*, etc.). Veintinueve meses después de la implantación se le detectaron problemas de comprensión, que daban lugar a las alteraciones gramaticales ya mencionadas y también a problemas pragmáticos (su discurso era poco cooperativo, seguramente porque no entendía el mensaje de su interlocutor). En definitiva, el TDAH explica el desarrollo más lento de la niña, pero no se pueden negar los enormes beneficios que supuso para ella el implante coclear.

³⁸ Según determina la Sociedad Americana de Psiquiatría, este trastorno se define como “un patrón persistente de funcionamiento que se caracteriza por la falta de atención, el exceso de actividad y la impulsividad. El DSM-IV [Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales] distingue tres subtipos de TDAH, según el déficit se manifieste especialmente en la inatención, en la hiperactividad-impulsividad o en ambos ámbitos” (Moreno-Torres *et al.*, 2008: 5).

Los niños con TDAH desarrollan el lenguaje más tarde que los niños con un desarrollo típico porque sus dificultades para mantener la atención hacen que la recepción del *input* esté empobrecida y resulte insuficiente. Además, ven afectados la memoria de trabajo, los procesos de análisis y síntesis, la autorregulación de la motivación, etc.

1.2.2.3. Sistemas de comunicación e implicación del entorno: la experiencia lingüística

El implante modifica la relación que tiene establecida el niño con la lengua oral, ya que, de hecho, el objetivo principal de este dispositivo es acercar a personas con severas dificultades de audición al mundo sonoro para que, como oyentes funcionales, avancen en su proceso –aunque atípico– de adquisición y desarrollo del lenguaje. Así, cuando el niño empieza a utilizar el implante, aumenta su experiencia con la lengua oral y mejoran sus destrezas de labiolectura, gracias a la terapia logopédica y a la tendencia natural que conduce a la integración multisensorial del habla (Tye-Murray, 2003).

La audición es un proceso activo que permite percibir el habla adulta y, a partir de ella, construir todo un universo de características, relaciones, valores y creencias. La estabilidad de ese *input* (invariancia perceptiva) propicia el desarrollo cognitivo del niño mediante la abstracción y la simbolización, que dan lugar, entre otros muchos aspectos, a la representación mental del signo lingüístico (Torres Monreal *et al.*, 2000). Por tanto, conforme aumente la experiencia con el implante, el niño mejorará sus destrezas lingüísticas y tendrá cada vez mayor tendencia a comunicarse por la vía auditivo-verbal, hasta el punto de optar por este sistema de comunicación, en detrimento de otros utilizados previamente.

[...] un niño implantado precozmente no es exactamente ni un sordo, ni un normo-oyente, ni la suma aritmética de ambos. Un niño con posibilidades funcionales de audición, en una etapa decisiva de maduración cerebral y que lleva cierto retraso con sus pares normo-oyentes, va a necesitar una estimulación preferentemente en la lengua oral familiar y / o del entorno social en el que vive. Lo cual no parece limitar la posibilidad de adquirir una segunda lengua (como la lengua de signos, por ejemplo), tal vez a otro ritmo, de tal manera que, si bien no pueda ser considerado científicamente como un bilingüe ‘neuronal’ pueda ejercer al menos en la sociedad de bilingüe ‘funcional’, que al fin y al cabo es lo que interesa. (Madrid Cánovas, 2008: 12)

A nivel pragmático, por tanto, la implantación tiene importantes repercusiones. Los niños implantados utilizan una de las lenguas como sistema habitual de comunicación y relegan otra a determinados contextos. Por ejemplo, los niños del estudio de Preisler *et al.* (2002, en Madrid Cánovas, 2008), que llevaban entre uno y tres años utilizando el implante, mantenían conversaciones orales sencillas en contextos familiares, pero preferían interactuar con adultos signantes en actividades de juego simbólico, y con niños normoyentes no eran capaces de desempeñar un papel activo.

Asimismo, el estudio de Spencer y Bass-Ringdahl (2004) abordó el caso de varios niños que habían sido implantados entre los 12 y los 29 meses de edad y que, después de la implantación, a medida que mejoraban sus habilidades comunicativas orales, tendían a abandonar progresivamente la Comunicación Total (*Total Communication*), su sistema preferido hasta entonces. Cuando se incrementó su *input* auditivo, los niños

mostraron claramente su preferencia por la modalidad comunicativa oral para las tareas de producción lingüística, nunca utilizaban solo la modalidad signada y rara vez recurrían a las dos. De hecho, conservaron la lengua de signos únicamente como recurso para solucionar fracasos conversacionales, debido a que el modelo signante al que habían estado expuestos era débil. Los padres eran oyentes, así que tenían un escaso dominio de la lengua de signos y recurrían fundamentalmente a la lengua oral para comunicarse con los niños y con otras personas del entorno.

En general, los padres sordos comienzan a utilizar los signos para comunicarse con sus hijos cuando estos ya los entienden, y aumentan la cantidad cuando los niños tienen unos 10 meses de edad, pero, posteriormente, hacia los 16, disminuyen sus producciones. A esa edad se desarrollan las habilidades motrices, así que hay menos oportunidades de captar la atención visual de los niños. Alrededor de los 20 meses, vuelve a incrementarse la cantidad de signos, porque los padres tienen que aprovechar los momentos de atención, normalmente dividida entre el contexto y el propio signo (Harris *et al.*, 1989, en Torres Monreal *et al.*, 2000). Por el contrario, los padres oyentes, una vez que se diagnostica la sordera del niño, modifican su estilo comunicativo, incluso aunque este hubiera funcionado bien hasta entonces.

De esta manera comprometen el desarrollo cognitivo, lingüístico y, por supuesto, también intersubjetivo, que depende precisamente de la calidad de la comunicación que establece el niño con las personas de su entorno inmediato.

As a number of studies (M. Harris, 1992; Marschark, 1993; Vaccari & Marschark, 1997) have shown, most hearing parents do not have sufficient proficiency in manual communication to optimize social interactions with their deaf children and to converse freely about imaginary or unobservable topics such as others' beliefs. Moreover, they will often use the oral mode to converse with other hearing family members, innocently limiting a deaf child's access to informal conversations that may encourage ToM development as well as related skills in social cognition (Forrester, 1993). (Woolfe *et al.*, 2002: 775)

Los padres oyentes hablan con sus hijos prácticamente desde el nacimiento (al menos en la cultura occidental) y aumentan considerablemente las interacciones a partir de los 2 años, pero, si sus hijos son sordos, tienden a reducir progresivamente las producciones que les dirigen. Puesto que las iniciativas de los padres no encuentran en el niño la respuesta esperada, se produce inseguridad o incluso cierto rechazo o frustración inconscientes, que conducen a la reducción de esas iniciativas.

Como consecuencia, estos padres se esfuerzan por mantener la iniciativa en las interacciones y por utilizar un registro poco complejo, proponen a sus hijos menos actividades conversacionales que los padres de niños normoyentes y las que mantienen con ellos son “[...] más directivas e intrusivas, más didácticas e inflexibles” (Schlesinger y Meadow, 1972, en Torres Monreal *et al.*, 2000: 213). Incluyen más enunciados de control y mandato y menos preguntas.

Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que, a la hora de rentabilizar los beneficios del implante coclear, que varían mucho según los casos, la experiencia lingüística anterior y posterior a la implantación es un factor decisivo, de mayor peso incluso que la edad que tenga el niño al comenzar a utilizar el implante (siempre que este se produzca a una edad temprana). Por ejemplo, captar visualmente cómo hablan las personas de su entorno le ayuda al desarrollo comunicativo porque le permite trabajar la atención selectiva y reconocer ciertos componentes articulatorios de las palabras (Torres Monreal *et al.*, 2000).

Szagun (2004) entiende el período crítico (§III.1.2.2.1), la etapa de especial sensibilidad (*sensitive phase*), en un sentido epigenético: es imprescindible admitir que el desarrollo lingüístico no depende solo de la maduración biológica, sino también de la experiencia y de la riqueza del *input* al que están expuestos los niños.

Esta autora analizó el caso de veintidós niños sordos prelocutivos, que tenían una media de 29 meses cuando fueron implantados y vivían en un entorno monolingüe de lengua alemana oral. Durante diez años se tomaron muestras de habla espontánea y se comprobó que existían grandes diferencias entre ellos: diez mejoraron prácticamente al mismo ritmo que los normoyentes, pues tres de ellos alcanzaron el nivel de la gramática compleja 27 meses después de la etapa de las palabras aisladas, y siete, a los 31 meses; pero los doce restantes iban muy retrasados con respecto a ellos, pues permanecían todavía en la etapa de combinar dos o tres palabras después de 36 meses de desarrollo lingüístico. Se analizaron también las producciones de las madres de los niños, atendiendo a su cantidad, a su extensión en número de palabras, al número de preguntas formuladas para solicitar información y a la cifra de repeticiones para corregir los enunciados de los niños (para mostrarles, por tanto, la forma gramatical correcta de los mismos). La relación entre estas variables mostró que las características de las producciones de las madres, sobre todo en la longitud y las correcciones, condicionaban enormemente el progreso lingüístico de los niños.

En este sentido, el estudio de Amray y Hassanzadeh (2011), en el que participaron ocho madres voluntarias, demostró que resulta efectivo el entrenamiento en habilidades sociales de las madres para mejorar la interacción social con los niños implantados. La familia en general y los padres en particular tienen un papel muy importante en el desarrollo social de estos niños, por lo que pueden lograr una evolución más normalizada y la reducción de problemas sociales y conductuales si disponen de técnicas y recursos que eviten esa ruptura comunicativa que se produce cuando es diagnosticada la sordera. Deben contribuir a la formación de un mundo conceptual que enriquezca las percepciones sensoriales del niño y las acabe convirtiendo en símbolos y significados (Sacks, 1989).

1.2.3. Después de la implantación: la audición funcional

El implante coclear no proporciona unos estímulos auditivos naturales, por lo que, después de la implantación, es necesario un proceso de entrenamiento de la percepción auditiva, la producción del habla, la interacción social y los aspectos

educativos, entre otros elementos, de manera que se ven implicados diversos profesionales. Médicos, logopedas, psicólogos, profesores del sistema educativo ordinario y de centros especializados y asistentes sociales, entre otros, deben participar activamente y actualizar también sus conocimientos para tratar de forma adecuada a este colectivo.

Esta intervención logopédica posterior a la implantación se sirve de ejercicios analíticos para entrenar la detección, la identificación y la interpretación de los estímulos auditivos lingüísticamente pertinentes (sílabas, logotomas, etc.) y para desarrollar la capacidad de suplir la percepción auditiva con otros recursos, en función del nivel de desarrollo lingüístico. Así, un programa de rehabilitación trabaja en primer lugar la propia detección del sonido (presencia o ausencia de sonido); se centra después en discriminar sonidos, luego en identificarlos en contextos cerrados, y finalmente en hacerlo también en contextos abiertos. El último paso consiste en comprender interacciones comunicativas complejas, como, por ejemplo, conversaciones con varios interlocutores o sin tener acceso a la lectura labiofacial (Torres Monreal *et al.*, 2000).

La evolución tras la colocación del implante y el inicio de la estimulación permiten establecer un determinado nivel de expectativas que condicionará las terapias de rehabilitación y el planteamiento educativo. Por lo general, si se prevé poder alcanzar una excelente mejoría en la percepción auditiva, los modelos de rehabilitación a seguir serán auditivo-verbales, y la escolarización, normalizada; si las expectativas no son tan favorables, las terapias se apoyarán en la gestualidad y la lectura labial (modelos mixtos), y en el ámbito educativo será preciso realizar adaptaciones curriculares.

No obstante, a pesar de los avances técnicos, que permiten ajustar la configuración del implante a las características de la hipoacusia de cada niño, los resultados varían mucho según los casos. En esta gran variabilidad interindividual, los niños que más beneficios obtienen de su implante son los que Pisoni denomina “estrellas” (Torres Monreal *et al.*, 2000; Remmel y Peters, 2009). Según confirman sus estudios, comentados por Svirsky (en Manrique Rodríguez y Huarte Irujo, 2002), estos niños desarrollan un sistema lingüístico únicamente con la información que les proporciona el implante coclear. Por ejemplo, un niño que nació con sordera profunda y tenía un coeficiente de lenguaje del 56% obtuvo excelentes resultados en los tests lingüísticos de formato cerrado trece meses después de recibir el implante, a los 4;06 años de edad. Consiguió incluso niveles aceptables en la percepción de oraciones e identificó correctamente el 48% de las palabras monosilábicas que se le presentaron con el test PBK basándose solo en su audición, sin recurrir a la labiolectura. Sus resultados en este test mejoraron progresivamente, al igual que la inteligibilidad de su habla.

Chute y Nevins (2006) proponen valorar la eficacia de la implantación según un *continuum*. Uno de los extremos, el fracaso, consiste en que el niño rechace utilizar el implante a pesar de su correcto funcionamiento, y el éxito máximo supone conseguir un lenguaje hablado del mismo nivel que el de los pares normoyentes, la capacidad de entender el habla sin necesidad de labiolectura y una competencia educativa y

comunicativa similar a la de los niños oyentes de la misma edad. La gran mayoría de implantados se encuentra en un punto intermedio entre estas dos situaciones.

Este *continuum* se presenta en dos planos, el fisiológico y el de intervención. El primero se refiere al número de zonas de excitación en la cóclea, que están limitadas debido a la sordera (*neural survival*) y que condicionan las expectativas sobre la evolución post-implante; y el segundo, el de intervención, incluye los factores que convierten o no a un niño concreto en candidato a la implantación, las terapias logopédicas y las propias cualidades del dispositivo implantado.

Así, al serle colocado el implante, cada niño se sitúa en un punto concreto del *continuum*. La determinación de este punto obedece a circunstancias y factores que en un primer momento, además, condicionaron la idoneidad de ese niño para la propia implantación (*candidacy*): la edad, la duración de la sordera, la estructura de la cóclea (la osificación, que puede impedir la inserción de la cadena de electrones; malformaciones; etc.), la experiencia lingüística (audición residual, utilización de audífonos, etc.), la estabilidad de un sistema lingüístico (signado, mixto, etc. y las dificultades de transición a la lengua oral), la existencia de una segunda lengua en el ámbito familiar (se ralentiza o mejora la emergencia de la habilidad de producción lingüística en el niño porque tiene dos modelos orales diferentes), la presencia de déficits asociados (cognitivos, motoras, etc.), el apoyo familiar (factores económicos o educativos, modelo de familia, etc.), las expectativas que se crean los padres y el propio niño sobre la implantación (limitadas, idealizadas, realistas, etc.), el entorno educativo (tipo de escolarización) y la disponibilidad de servicios de apoyo, como contar con la ayuda de profesionales especializados y con experiencia.

A partir de ese punto inicial del *continuum*, el niño puede avanzar en función del tipo de escolarización, el trabajo de los profesionales de apoyo, el tipo y la calidad del *input* que le proporciona su entorno, etc. Son decisivos también el tiempo que el niño lleva el implante de manera habitual, el tiempo que ha transcurrido desde la implantación, el correcto funcionamiento del dispositivo y el ajuste adecuado del mismo (*mapping*).

La implantación habrá tenido éxito si el niño logra avanzar en el *continuum* desde el punto en el que se situó en un primer momento. “Any progress, no matter how small nor how slow, should be considered indicative of success” (Chute y Nevins, 2006: 40), como apuntábamos anteriormente (§III.1.2.2). Es más probable que el niño rechace utilizar el implante cuanto más cerca esté del extremo del fracaso, y es frecuente que haya niños que evolucionen muy poco y otros que avancen mucho más hacia el éxito absoluto, aun habiendo partido del mismo punto. Quienes progresan a gran velocidad disponen de perfiles positivos tanto en el plano fisiológico como en el de intervención; si esos perfiles no son tan satisfactorios en uno o en los dos planos, la evolución se produce más lentamente, y no hay desarrollo alguno cuando ambos perfiles son negativos. En este último caso, por mucho que se refuerce el plano de intervención, no se pueden superar las limitaciones fisiológicas (por ejemplo, alteraciones en el procesamiento auditivo).

Los mejores resultados con niños sordos prelocutivos se logran cuando la sordera se detecta pronto y se realiza el equipamiento protésico conveniente, la familia se compromete con decisión y se utiliza la metodología de rehabilitación adecuada, a veces incluso combinando varias ante la insuficiencia de un método único (Torres Monreal *et al.*, 2000). Así se consigue obtener el máximo rendimiento de la percepción auditiva que proporciona el implante, que da lugar al desarrollo de habilidades cognitivas, psicológicas, educativas, sociales y también lingüísticas.

1.3. Desarrollo de la capacidad intersubjetiva en casos de implantación coclear prelocutiva

Una habilidad cognitiva fundamental para establecer y mantener relaciones sociales es la capacidad intersubjetiva (§II.1.1). Desarrollarla y manejarla eficazmente y poder comprender y producir enunciados relacionados con ella es el resultado final de un proceso de socialización complejo que comienza con la experiencia conversacional temprana (Woolfe *et al.*, 2002). Este componente cultural es tan importante como el soporte biológico (§II.1.3), ya que resulta necesario un *input* conversacional mínimo sobre los estados mentales para despertar el mecanismo neurológico (Lillard y Flavell, 1992; Peterson y Siegal, 1999, 2000).

Esta capacidad se va construyendo a medida que el niño participa en interacciones con adultos y con otros niños, pero, en entornos de comunicación oral, la sordera empobrece estas interacciones e incluso las reduce considerablemente, tal como indicábamos antes (en §III.1.1.3 hablábamos de los niños sordos en general, y en §III.1.2.2.3, de los implantados). Por tanto, la edad a la que se realiza la implantación y la experiencia lingüística anterior y posterior a esta condicionan de manera decisiva el desarrollo cognitivo del niño sordo.

En este sentido, Peterson y Siegal (1995, en González Cuenca *et al.*, 2008; Most y Aviner, 2009) comprobaron que apenas el 40% de los niños sordos australianos de 8 a 13 años que participó en su estudio resolvía acertadamente las tareas clásicas de falsa creencia, cuando los niños normoyentes son capaces de hacerlo ya a los 4 años y medio. Entonces plantearon dos posibles explicaciones:

- Según la **tesis del déficit**, las dificultades de los niños sordos con la capacidad intersubjetiva es simplemente un retraso; su desarrollo se produce en el mismo orden (§II.2.3) pero a un ritmo más lento que en los niños normoyentes. Así lo corrobora el hecho de que los niños sordos de mayor edad alcancen un porcentaje de éxito más alto en las tareas que los niños sordos de edad inferior. En este sentido apuestan Wellman y Liu (2004; Peterson y Slaughter, 2006; Peterson, Wellman y Liu, 2005).
- En cambio, la **hipótesis conversacional** defiende que los niños sordos tienen problemas con la capacidad intersubjetiva porque carecen de la experiencia suficiente en interacciones conversacionales tempranas, y los escasos intercambios comunicativos en los que participan con sus padres tratan

fundamentalmente sobre el *aquí y ahora* de la conversación. Los signantes nativos intervienen en experiencias comunicativas tan variadas como los niños normoyentes porque comparten un código pleno con sus padres, pero los signantes tardíos suelen conocer la lengua de signos a una edad avanzada, cuando ya se han incorporado al sistema educativo (González Cuenca *et al.*, 2008; De Villiers, 2007; Lundy, 2002; Torres Monreal *et al.*, 2000; Miller, 2006; Peterson, 2004; Casanova Barberà, 2001; Schick *et al.*, 2007; Russell *et al.*, 1998; Jackson, 2001; Rhys-Jones, 2000).

1.3.1. ¿Un patrón propio en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva?

Si la capacidad intersubjetiva se desarrollara siguiendo una secuencia universal como resultado de una maduración cognitiva innata, es decir, si dependiera exclusivamente de un desarrollo modular del cerebro, todos los niños, al margen de sus experiencias, avanzarían en la misma dirección, recorriendo unas etapas parecidas en un orden también similar (Peterson y Wellman, 2009).

Quizás podríamos admitir que este punto de vista innatista (§II.1.3) justificara las dificultades que tienen con la capacidad intersubjetiva los niños con autismo, por ejemplo, ya que, en ese caso, hablaríamos de un daño genético o prenatal en el mecanismo modular neurológico encargado de procesar la información sobre estados mentales. Esa alteración dificultaría el reconocimiento de los estados mentales propios o su atribución a los demás, del mismo modo que repercutiría también en la comunicación, en las relaciones sociales o en el juego simbólico.

Sin embargo, en los casos de sordera prelocutiva, aun reconociendo que la pérdida auditiva puede provocar alteraciones neurológicas porque el déficit de estímulos auditivos da lugar a un desarrollo diferente del cerebro, los problemas con la capacidad intersubjetiva exigen una explicación que atienda a la experiencia conversacional (Peterson y Siegal, 2000). No hay porqué pensar en deficiencias neurológicas innatas. La clave aquí se encuentra en las interacciones sociales, restringidas para estos niños que viven en entornos oralistas (Rieffe y Terwogt, 2000).

The study of the deaf shows us that much of what is distinctively human in us –our capacities for language, for thought, for communication, and culture– do not develop automatically in us, are not just biological functions, but are, equally, social and historical in origin; that they are a gift –the most wonderful of gifts–from one generation to another. We see that Culture is as crucial as Nature. (Sacks, 1989: XIII)

En este sentido, algunos estudios defienden que los niños con implante coclear siguen el mismo camino en su desarrollo intersubjetivo, aunque con retraso con respecto a los normoyentes (Clark *et al.*, 1996; Dyck *et al.*, 2004). En el trabajo de

Ketelaar *et al.* (2012), por ejemplo, los niños, implantados tempranos, parecían dominar los primeros pasos de la capacidad intersubjetiva, pero tenían problemas con las tareas más avanzadas. Según estos investigadores, su desarrollo no era cualitativamente diferente, sino más tardío, y en algún momento, ya en la edad adulta, coincidiría casi con el de las personas normoyentes, al menos en su reflejo lingüístico.

Pero la mayoría de estudios apuestan por que las características de la capacidad intersubjetiva –y del lenguaje– de los niños con implantes cocleares no muestran un simple retraso con respecto a los patrones típicos de evolución. Insisten en que esta población presenta peculiaridades en varias áreas lingüísticas y cognitivas, de manera que la capacidad intersubjetiva, que resulta del *input* y de las experiencias sociales del niño, no sigue la secuencia general³⁹, es decir, la de los niños normoyentes y la de los signantes nativos. En esta cadena de evolución pueden producirse cambios, independientemente de que el niño utilice implantes o audífonos y al margen de que opte por la comunicación oral o sea signante tardío.

Podemos tomar el estudio de Peterson y Wellman (2009) como ejemplo. En él participaron noventa y tres niños australianos de 3 a 13 años (treinta y tres niños sordos de 5;10 a 13;06 años, y sesenta prescolares oyentes de 2;08 a 5;09 años). Siguió las cinco tareas diseñadas por Wellman y Liu (2004), las de la secuencia de desarrollo estándar señaladas en la nota 39, e incorporó una más para comprobar la comprensión de la simulación⁴⁰. Finalmente este trabajo confirmó que los niños sordos de familias oyentes mostraban cierto retraso en la comprensión de la falsa creencia, pero seguían la misma secuencia de cinco pasos establecida por Wellman y Liu (2004) y por Peterson *et al.* (2005). Sin embargo, la capacidad de simular, que supone un paso decisivo en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva, se producía antes de lo previsto en esa escala (aunque a una edad cronológica posterior, dado el retraso generalizado en este ámbito cognitivo).

En el mismo sentido apunta el estudio de Remmel y Peters (2009), en el que los niños con implantes cocleares siguieron una secuencia ligeramente atípica en la adquisición de la capacidad intersubjetiva. Actuaban tan bien como los normoyentes y los signantes nativos en las tareas cognitivas que no implicaban habilidades mentalistas, ya que, a pesar de que tenían menos destreza con el lenguaje, se podían comunicar de forma fluida y eficaz utilizando la lengua oral (de hecho, la mayoría seguía el sistema de escolarización ordinario). Los niños normoyentes obtuvieron mejores resultados en la tarea de falsa creencia que en la tarea de emociones reales y emociones aparentes; los niños implantados, en cambio, resolvieron mejor esta última, llegando incluso a superar a los normoyentes.

³⁹ Diversidad de deseos, diversidad de creencias, acceso al conocimiento, falsa creencia y ocultación de emociones (§II.2.3).

⁴⁰ Esta tarea consistía en fingir un estado mental. Por ejemplo, el niño y el investigador acordaban que un coche de juguete era de color rojo, aunque en realidad fuera azul. En consecuencia, si entraba a la sala otra persona y se le preguntaba por el color del coche, el niño debía comprender que esa persona respondería que el coche era azul, simplemente porque no había participado en el juego de simulación.

En este estudio participaron dos grupos de niños: treinta con sordera prelocutiva, que tenían de 3;01 a 12 años, utilizaban implantes, procedían de familias oyentes y empleaban el inglés oral como sistema de comunicación; y otros treinta niños normoyentes de 4;05 a 6;04 años. Todos los niños realizaron las tareas fundamentales de la escala de teoría de la mente diseñada por Wellman y Liu (2004), un juego que consistía en encontrar un objeto⁴¹, la tarea de la fotografía falsa⁴² y una actividad que requería utilizar estructuras sintácticas complejas⁴³. Además, los niños implantados debían resolver una tarea en la que tenían que justificar una acción inesperada de un personaje haciendo referencia a su estado mental, y se sometieron también a varios tests: el *Phonetically Balanced Kindergarten (PBK) Test*, que permite comprobar la audición mediante el reconocimiento de palabras; el *Index Productive Syntax (IPSyn)*, en el que los niños construyen narraciones a partir de un libro de imágenes, lo que informa sobre su nivel de desarrollo lingüístico y, en concreto, la complejidad sintáctica de sus producciones; y las *Oral and Written Language Scales (OWLS)*, que calculan puntuaciones estándar de comprensión auditiva y expresión oral (Rommel y Peters, 2009).

Los resultados que obtuvieron los niños en las diferentes tareas se relacionaban de manera directa con su dominio sintáctico (entendido en un sentido general, no teniendo en cuenta únicamente estructuras concretas, como las proposiciones subordinadas a verbos de lengua o pensamiento; §II.3.2, §II.3.3) y con el tiempo que había transcurrido desde la implantación. Cabe concluir entonces que la implantación coclear mejora el acceso a la lengua hablada y, por tanto, facilita la adquisición y el desarrollo de la misma, incluyendo por supuesto todos los aspectos de la lengua que hacen referencia a estados mentales (no unas estructuras o tipos de verbos concretos), lo que finalmente repercute de manera positiva en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva.

Aunque es necesario que el acceso a la lengua oral se produzca a una edad temprana (la implantación debe realizarse lo antes posible), lo fundamental realmente es el tiempo que ha transcurrido desde que se comenzó a utilizar el implante coclear, ya que este determina el momento en que se comienza a tener acceso a una exposición lingüística de mayor calidad.

⁴¹ Frente al niño había dos cajas idénticas. Un experimentador escondía un penique en una de ellas y le pedía al niño que encontrara la moneda con la ayuda de otro experimentador, que había de darle las indicaciones necesarias.

⁴² Esta tarea puede compararse con la de la falsa creencia (§II.2.3.4), porque permite apreciar una diferencia clave: la comprensión de las representaciones en general, frente a la comprensión de las representaciones mentales (creencias) en particular. En este caso, las representaciones fotográficas podían ser falsas, es decir, podían no representar la realidad actual, si la ubicación de los elementos había cambiado desde que se había tomado la fotografía.

⁴³ Al niño se le decía que un personaje decía o pensaba algo que, según el propio niño podía comprobar, era claramente falso. A continuación se le hacían dos preguntas: una era sintácticamente más simple, pero requería que en la respuesta se utilizara como complemento una proposición subordinada; la pregunta de test, en cambio, presentaba una sintaxis más compleja, pero solamente exigía como respuesta una oración simple.

[...] the relationship between primary communication mode and language skills is probably bidirectional. That is, practice in a communication mode may improve skills in that mode, but language skills may also influence choice of communication mode. [...]. We would expect deaf children of hearing parents who received early and continuous exposure to fluent natural sign language to show age-appropriate language skills (in the signed modality) and age-appropriate theory of mind development, as do children of signing deaf parents. In other words, children's ability to access the language around them is the key factor, not cochlear implantation or oral communication per se. Cochlear implantation simply makes the spoken language used by most hearing parents more accessible to their deaf children. (Rommel y Peters, 2009: 232-233)

En definitiva, tal como venimos diciendo en estas páginas, lo fundamental no es la implantación coclear, sino el acceso de los niños a la modalidad lingüística que les rodea. Cuanto antes entren en contacto con ese código lingüístico aprovechando los beneficios del implante coclear, menores serán las dificultades que surjan en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva.

1.3.2. Experiencia social y experiencia comunicativa

La frecuencia con la que el niño participa en interacciones sociales y la calidad de las mismas determina su nivel de dominio de los estados mentales. Parece evidente que el desarrollo de la capacidad intersubjetiva no es un proceso individual, sino que, a través de las experiencias sociales y de los intercambios comunicativos con otras personas, los niños ponen en práctica su capacidad para reflexionar sobre los estados cognitivos propios y ajenos. Cuanto más se ejercite esta capacidad, mayor grado de dominio se alcanzará. De hecho, los niños con familias extensas avanzan más rápido en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva porque están expuestos con regularidad al habla de los adultos y de niños mayores, así que tienen a su alrededor a muchos compañeros conversacionales competentes (§II.3.2, Peterson y Siegal, 2000). Pero no basta con estar cerca de estos interlocutores potenciales; es fundamental también la calidad de la experiencia comunicativa (Woolfe, Want y Siegal, 2003).

It is impossible to acquire language without some essential innate ability, but this ability is only activated by another person who already possesses linguistic power and competence. It is only through transaction (or, as Vygotsky would say, 'negotiation') with another that the language is achieved. (Wittgenstein writes in general terms of the 'language games' we must all learn to play, and Brown speaks of 'the original word game' played by mother and child.) The mother –or father, or teacher, or indeed anyone who talks with the child– leads the infant step by step to higher levels of language; she leads him into language, and into the world picture it embodies (*her* world-picture, because it is her language; and beyond this, the world-picture of the culture she belongs to). [...] But the mother's words, and the world behind them, would have no sense for the infant unless they corresponded to something in his own experience. He has an independent experience of the world given to him by his senses, and it is this which forms a correlation or confirmation of the mother's language, and in turn, is given meaning by it. It is the mother's language, internalized by the child that allows

it to move from sensation into 'sense,' to ascend from a perceptual into a conceptual world. (Sacks, 1989: 63-64)

A partir de la mera observación y de la participación en experiencias sociales se captan importantes aspectos intersubjetivos, así como lingüísticos y pragmáticos, pero los niños con hipoacusia prelocutiva a menudo no pueden beneficiarse de este aprendizaje informal (Gotzens Busquets y Marro Cosialls, 2001). Crecer en un entorno oralista condiciona su relación con los demás y el desarrollo de sus habilidades sociales e introspectivas, fundamentalmente porque están privados de información básica⁴⁴. Se encuentran mucho menos expuestos a los aprendizajes incidentales o fortuitos que tienen lugar en contextos cotidianos debido a que su contacto social a través del lenguaje es limitado (§III.1.2.2.3). "Delayed ToM development in late signers and oral deaf children is evidently not a function of deafness per se but rather of having grown up deaf in a linguistically deprived environment" (Peterson *et al.*, 2005: 503).

1.3.2.1. Exposición incompleta a modelos lingüísticos: el discurso restringido

Las experiencias comunicativas y sociales se encuentran condicionadas, tanto en cantidad como en calidad, por los problemas auditivos, del mismo modo que la memoria espacial y la coordinación visomanual se habrán desarrollado especialmente si se ha manejado en algún grado una lengua de signos. Tales circunstancias han de generar un desarrollo cognitivo propio, en algún sentido diferente cualitativamente del de los niños normoyentes.

La sordera profunda prelocutiva, sin otras deficiencias añadidas, podríamos definirla sencillamente como un déficit perceptivo, que por el material al que afecta, el habla natural, y por el momento en que aparece, tiene ramificaciones que alcanzan a todo el sistema cognitivo. (Torres Monreal *et al.*, 2000: 134)

⁴⁴ En las interacciones comunicativas reales, tan importante es la información lingüística, que llega por la vía auditiva, como la información no verbal, la captada visualmente y la que aportan diversos rasgos acústicos de los sonidos del habla (nota 26): las características de la frecuencia fundamental, la intensidad media del discurso, los cambios de intensidad, la duración, etc.

Los niños con hipoacusia no acceden a la mayor parte de los valores emocionales de los rasgos suprasegmentales. Los implantes cocleares mejoran la percepción del habla, pero no tanto la de estas características del sonido. Por tanto, para los aspectos emocionales, los niños confían más en la información visual. Solo cuando no pueden acceder a ella recurren a la auditiva (en la medida en que la tengan disponible).

Además, como apoyo al *input* lingüístico que proporciona el implante, los niños suelen recurrir a la labiolectura, así que no rentabilizan tampoco la información visual que aporta la expresión facial del interlocutor. Tienen dificultades para integrar los estímulos que captan por vías sensoriales diferentes. La armonizan mejor cuanto menor sea la edad a la que comenzaron a utilizar el implante (Most y Aviner, 2009).

Sin embargo, el desarrollo cognitivo se relaciona de manera directa con la competencia lingüística y, por tanto, también con la experiencia social, pero esta parece, como veremos, más relevante que aquel. Los niños normoyentes sustituyen progresivamente la comunicación no verbal por la comunicación mediante el lenguaje porque este es el sistema más completo (§II.3.1), pero los niños sordos hijos de padres oyentes no disponen de una alternativa clara lo bastante estable (§III.1.2.2.3). No suelen prescindir de los recursos comunicativos básicos previos al desarrollo del lenguaje porque el grado de dominio lingüístico del que disponen no les permite vehicular el pensamiento, es decir, sus habilidades lingüísticas no son suficientes para utilizar la lengua oral con objetivos comunicativos que vayan más allá del contexto inmediato y de realidades concretas.

Los padres oyentes con niños oyentes se comunican oralmente, y los padres sordos con niños sordos, visualmente. En sus intercambios comunicativos tratan temas concretos, pero también realidades alejadas del contexto inmediato de la comunicación, ideas abstractas o imaginadas, y, por supuesto, estados mentales, como deseos, emociones o creencias.

Sin embargo, los padres oyentes con niños sordos, aunque establezcan contacto visual con sus hijos para comunicarse con ellos, recurren principalmente a la vía oral, lo que produce un desajuste, porque, dependiendo de las características de la hipoacusia, sus hijos no captarán la mayor parte de la carga comunicativa de sus mensajes (Woolfe *et al.*, 2002; Peterson y Siegal, 2000).

Estos niños carecen de un código lingüístico compartido que les posibilite expresar las abstracciones propias del pensamiento simbólico (Torres Monreal *et al.*, 2000; Tomasello y Bates, 2001; Cecilia Tejedor, 2004; Rimmel y Peters, 2009; Rondal, 2007; Jackson, 2001; Woolfe *et al.*, 2002; Frith y Frith, 2006; Romaine, 1984; Peterson y Siegal, 2000; Peterson *et al.*, 2005; Lundy, 2002; Casanova Barberà, 2001; Slade y Ruffman, 2005; Peterson, 2004; Astington, 1988; Miller, 2006; Aguado, 2008). En sus primeras experiencias comunicativas, no habrán tenido acceso a un *input* completo y estable, su exposición lingüística se habrá ceñido a lo estrictamente contextual, sus interacciones no habrán sido tan frecuentes como en el caso de los niños normoyentes, provocarán desajustes al tratar de reconocer las emociones a nivel gestual y verbal, tendrán dificultades para identificar en el contexto las causas de las reacciones emocionales y de estados mentales diversos, etc.

Por vía auditiva llega gran parte de la información que contribuye al desarrollo de la capacidad intersubjetiva, pero los niños sordos de familias oyentes no pueden beneficiarse de ella de la misma forma que lo hacen los normoyentes o los signantes nativos (Torres Monreal *et al.*, 2000). En ausencia de un lenguaje representacional común, la atención compartida (el “encuentro de mentes”) solo es posible cuando la comunicación versa sobre los objetos que se pueden mirar, sobre la realidad tangible en el contexto (Peterson y Siegal, 2000). Lo ausente o lo abstracto rara vez se convierte en referente de los intercambios comunicativos, así que los niños no aprecian qué aspectos concretos del contexto provocan las reacciones emocionales, incluso aunque sean capaces de identificar tales emociones.

El estudio de Odom *et al.* (1973), en el que participaron treinta niños normoyentes y quince niños de 7 a 8 años con sordera prelocutiva, aporta ideas interesantes a este respecto. En un primer momento, todos los niños realizaron dos tareas no verbales: tenían que identificar imágenes de varias expresiones faciales (miedo, sorpresa, alegría, angustia o aflicción, enfado, interés, vergüenza, disgusto y desprecio) y luego seleccionar la más adecuada para una serie de dibujos que representaban situaciones que podrían despertar esas emociones. Los niños sordos alcanzaron resultados muy similares en la primera prueba, pero peores en la segunda, quizás debido a que no comprendieron bien las instrucciones de las tareas.

En un segundo experimento se comparó la habilidad de niños sordos y de niños normoyentes para clasificar expresiones faciales en las nueve categorías del estudio anterior. A los niños se les mostraba una fotografía con cada una de esas emociones y ellos tenían que clasificar el resto de imágenes, agrupando las que representaban la misma emoción. Los niños sordos clasificaron las expresiones faciales de forma parecida a los niños oyentes, pero les resultó más difícil que a ellos analizar las situaciones que generan esas emociones y, por tanto, relacionar las expresiones con los posibles contextos, seguramente porque las expresiones faciales de una misma emoción son muy similares entre sí, pero una misma emoción puede estar provocada por situaciones de muy diversa naturaleza.

Los niños sordos entendían las situaciones e identificaban también las expresiones faciales, pero, a diferencia de los normoyentes, no establecían la relación entre ellas. Normalmente se manifiestan verbalmente los aspectos concretos que en una determinada situación generan una emoción concreta, lo que permite a los niños captar los elementos significativos, es decir, los aspectos del contexto relevantes a nivel emocional, pero los niños sordos que viven en entornos oralistas tienen dificultades para acceder a ese tipo de información.

Por este motivo, aun siendo capaces de explicar por qué alguien siente una emoción determinada, encuentran dificultades para valorar si esa reacción emocional en un contexto concreto es la más habitual o no. A la hora de comunicarse, se esfuerzan tanto por “hacerse entender”, por asegurarse de que sus propios estados mentales se interpretan correctamente, que, al tratar de explicar las emociones de otros, ofrecen información que un niño normoyente daría por sobreentendida. Los niños sordos hijos de padres oyentes no tienen en cuenta que, dado lo usual de tal reacción, no es necesario insistir en su causa porque el interlocutor podrá deducirla fácilmente.

Así lo indican los resultados del estudio Rieffe y Terwogt (2000), en el que, además de un grupo control de niños normoyentes, participaron veintitrés niños con sordera prelocutiva severa y profunda (diez, de 6 años; trece, de 10 años) que procedían de familias oyentes (a excepción de uno de ellos) y empleaban el holandés oral con apoyo signado (*Sign-Supported Dutch, SSD*) para comunicarse con sus profesores. En las tareas del estudio tenían que demostrar que comprendían las emociones de unos personajes y que eran capaces de explicarlas en función de los estados mentales o de factores contextuales, es decir, debían establecer una relación causal entre un estado mental y una emoción, apreciando, por tanto, que lo que

provoca la emoción no es la realidad objetiva, sino la representación mental que una persona tiene de la misma. Además, entre las emociones del estudio había tanto reacciones típicas como atípicas; estas constituían reacciones emocionales inesperadas, así que exigían una explicación más compleja para quedar justificadas.

Los resultados mostraron que no había diferencias significativas entre los niños normoyentes y los niños con sordera prelocutiva a la hora de atribuir emociones a los personajes de las tareas. Además, en ambos grupos las explicaciones de las creencias que daban lugar a esas emociones aumentaban con la edad (los niños de 10 años se referían con más frecuencia a las creencias de los personajes como causa de sus reacciones emocionales). Sin embargo, los niños sordos daban más explicaciones que los niños normoyentes sobre los deseos de los personajes, y justificaban tanto las emociones típicas como las atípicas, mientras que los normoyentes insistían sobre todo en estas últimas, en las emociones que no son las esperables teniendo en cuenta el contexto.

Los niños con sordera prelocutiva entendían las emociones de los personajes tan bien como los niños normoyentes, pero las diferencias significativas aparecían al justificarlas, es decir, al relacionar un elemento contextual con el estado mental del personaje. Dado que sus padres, oyentes, no comparten con ellos un código comunicativo, estos niños apenas participan en conversaciones cotidianas sobre estados mentales, así que su acceso a tales contenidos se encuentra gravemente restringido. Como consecuencia de estas dificultades comunicativas, los niños procuran asegurarse de que sus deseos y necesidades se entienden sin ambigüedades. Están habituados a esforzarse para que sus interacciones sean realmente efectivas, por lo que en el estudio explicaban siempre las emociones de los personajes, incluso en los casos en los que los oyentes dejarían implícitas los motivos.

A conclusiones similares llega el estudio de Terwogt y Rieffe (2004), en el que participaron niños sordos y normoyentes de 11 y 12 años de edad que tenían que poner en práctica estrategias para satisfacer un deseo: las madres tenían una falsa creencia que les llevaba a actuar de una determinada manera; esa conducta impediría que los niños satisficieran su deseo, así que estos debían dar a sus madres la información necesaria para actualizar su estado de conocimiento y corregir así la falsa creencia. A pesar de que el contexto les debía motivar para activar al máximo sus recursos, los niños sordos no lo lograban; insistían en hacer explícito su deseo y repetían el mismo argumento sin proporcionar a su interlocutora la información necesaria para que esta acabara actuando en beneficio del niño. Por el contrario, los niños normoyentes dejaban implícitos sus deseos y sí aportaban a sus madres información relevante para rectificar la falsa creencia.

1.3.2.2. Expresión de la intersubjetividad: el dominio limitado del código

Por lo general, un buen desempeño lingüístico se corresponde con unos resultados positivos en las tareas intersubjetivas (§II.3.2). Como mencionábamos en el apartado II de este trabajo, el léxico mentalista o el grado de complejidad sintáctica de las producciones, entre otras características lingüísticas, permiten manifestar la intersubjetividad (De Villiers, 2007), pero los niños con hipoacusia, aunque progresan rápidamente después de la implantación, sobre todo en el léxico receptivo, no lo hacen lo suficiente como para alcanzar el nivel de sus iguales normoyentes.

Con respecto a ellos, parten de un desfase que no logran superar, y su ritmo de aprendizaje, además, suele ser más lento. El léxico “activo” crece a una velocidad moderada, sobre todo en lo que a los sustantivos se refiere, mientras que el empleo de verbos y palabras funcionales se retrasa mucho. Como consecuencia, también tardan en aparecer las estructuras sintácticas complejas, lo que repercute negativamente en el razonamiento que exigen, por ejemplo, las creencias (Nicholas y Geers, 2004; Peterson y Slaughter, 2006; Edwards *et al.*, 2006).

Aun así, gracias a la implantación, los niños tienen acceso a una información de la que carecían antes y que ahora el entorno les ofrece. Con ella reconocen las emociones de los demás, las reacciones físicas y verbales que se derivan de dichas emociones y las circunstancias que las motivan. Por tanto, empiezan a participar en interacciones sociales cada vez con mayor eficacia, de manera que van mejorando su destreza mentalista.

It is not just language, but thought, that must be introduced. Otherwise the child will remain helplessly trapped in a concrete and perceptual world. [...] Poor dialogue, communicative defeat, [...], leads not only to intellectual constriction but to timidity and passivity; creative dialogue, a rich communicative interchange in childhood, awakens the imagination and mind, leads to a self-sufficiency, a boldness, a playfulness, a humor, that will be with the person for the rest of his life. (Sacks, 1989: 68)

Al resolver las tareas de falsa creencia, pruebas fundamentales en gran parte de las investigaciones sobre la capacidad intersubjetiva, las limitaciones lingüísticas aparecen como la causa principal de las dificultades de los niños con hipoacusia prelocutiva.

Por ejemplo, en el estudio de Peterson y Siegal (1999) participaron tres grupos de poblaciones diferentes: niños autistas, con una media de 9;06 años; como grupo control, niños normoyentes con desarrollo típico, con 4;06 años de media; y niños sordos con una media de edad de 9;05 años. Este último grupo estaba compuesto por treinta y cuatro signantes tardíos procedentes de familias oyentes, once signantes nativos, y catorce oralistas, que tenían una pérdida auditiva moderada o severa y habían utilizado audífonos. Todos realizaron aleatoriamente tres tareas clásicas de falsa creencia (§II.2.3.4): la tarea del cambio de localización, la tarea del contenedor engañoso (o del contenido inesperado), y la tarea del cambio de apariencia.

Los resultados de los niños sordos que utilizaban la lengua oral fueron ligeramente inferiores a los de los niños signantes nativos. Fueron peores los de los niños autistas y los de los signantes tardíos, puesto que las dificultades que tienen para hablar sobre sus propios estados mentales y sobre los de los demás limitan el desarrollo de la capacidad intersubjetiva, en un caso por alteraciones neurológicas, y, en el otro, por la experiencia conversacional restringida (§III.1.3.2.1).

En el mismo sentido apunta el estudio de Woolfe *et al.* (2002), aun habiendo diseñado una serie de tareas con imágenes⁴⁵ con unas exigencias verbales mínimas. El objetivo era determinar si existen diferencias entre el procesamiento cognitivo de los signantes tardíos y el de los signantes nativos. Así, dejando el lenguaje prácticamente al margen, este estudio reveló que los niños sordos signantes tardíos mostraban una comprensión de la capacidad intersubjetiva inferior a la de los niños sordos signantes nativos, a pesar de que estos eran de menor edad y todos estaban igualados en aspectos como el dominio de la lengua de signos o el desarrollo de la cognición espacial.

En un primer estudio participaron sesenta niños de 4 a 8 años de edad, con sordera profunda prelocutiva. Cuarenta de ellos eran signantes nativos; los veinte restantes, signantes tardíos. Los signantes tardíos resolvieron mejor las tareas, a pesar de que eran de menor edad que ellos, tenían un nivel similar de desarrollo cognitivo (procesamiento espacial) y manejaban la lengua de signos (*British Sign Language*, BSL) con la misma destreza, al menos en los aspectos que se evaluaron (habilidad léxica y recepción morfosintáctica). No se logró demostrar que existiera una relación significativa entre el desarrollo de la cognición espacial y la capacidad intersubjetiva, por lo que las diferencias en la realización de las tareas se deben a que los signantes nativos estaban familiarizados con la parcela léxica de los estados mentales (Woolfe *et al.*, 2002).

Deaf late-signing children are liable to be cut off from the early exchanges about similarities and differences in mental states with parents and siblings that are familiar to hearing children and native signers. Moreover, they are isolated from experience with the structure of well-formed conversation. [...] ToM is not simply a matter of vocabulary and syntax, but is the end result of social understanding mediated by early conversational experience. In the case of deaf late-signing children, limitations in conversational knowledge that involve the general shared grounding for communication may preclude good performance on ToM tasks. (Woolfe *et al.*, 2002: 776)

⁴⁵ Las tareas realizadas en este estudio tenían que ver fundamentalmente con la diferencia entre un objeto pensado y un objeto real, y con las creencias verdaderas y falsas. Por ejemplo, en el primer caso, en una imagen aparece un personaje pensando en un perro, y en otra, un personaje con un animal real, y se le pide al niño que señale cuál de los dos personajes está pensando en un perro. En el segundo caso, al niño se le muestran cuatro imágenes, y en cada una de ellas hay un objeto clave oculto a la vista del niño (por ejemplo, un chico no pesca un pez, sino una bota; un personaje ve a otro detrás de una valla, por lo que cabe suponer que es muy alto, pero en realidad está de pie encima de una caja; etc.). En definitiva, en las imágenes cada personaje construye una determinada creencia a partir de lo que ve. Después, una vez que se revela el objeto clave escondido, a veces se confirma esa idea, y en otras ocasiones se revela como equivocada.

En el segundo estudio, en el que participaron veintiún signantes tardíos y dieciocho signantes nativos que habían tomado parte también en el estudio anterior, nuevamente los signantes nativos obtuvieron mejores resultados en las tareas relacionadas con la capacidad intersubjetiva, aunque las diferencias no eran significativas en las tareas que tenían que ver con la función ejecutiva⁴⁶ o con el razonamiento no mentalista (prueba de la fotografía falsa).

El estudio de González Cuenca *et al.* (2008) llega a conclusiones similares. En él participaron niños de entre 6 y 19 años con sordera prelocutiva, todos signantes tardíos porque pertenecían a familias normoyentes, y se realizaron pruebas para evaluar la inteligencia no verbal, la competencia léxica oral y signada (la mayoría conocía ambos sistemas, con grados de competencia variables) y el desarrollo de la capacidad intersubjetiva (para la falsa creencia de primer orden, la tarea del cambio de localización y la del recipiente con un contenido inesperado; para la falsa creencia de segundo orden, la tarea de la ventana).

A partir de los 11 años de edad, los niños resolvían las tareas de falsa creencia de primer orden, y desde los 14, también las de segundo orden, mientras que los niños normoyentes son capaces de hacerlo entre los 7 y 9 años. Antes de esta edad, apenas un 50% de los participantes en el estudio resolvía las tareas de falsa creencia de segundo orden, lo que puso de manifiesto un importante retraso con respecto a los normoyentes. Este retraso se relaciona directamente con la edad y con la competencia léxica oral, puesto que los niños sordos alcanzan el desarrollo lingüístico suficiente para resolver las tareas relacionadas con la capacidad intersubjetiva a una edad más tardía que los niños normoyentes (González Cuenca *et al.*, 2008).

Así lo revela también el estudio de Jackson (2001), en el que participaron niños normoyentes (cuarenta y ocho prescolares entre 3 y 4 años de edad, y veinticuatro de 7 años) y niños sordos severos y profundos (once de padres signantes, con una edad media de 7;01 años; once signantes tardíos con una media de 6;06 años; catorce que utilizaban a la vez el inglés oral y la lengua de signos británica, con una media de 9;02 años de edad; y catorce sordos oralistas con una media de 7;06 años).

Todos realizaron tres tareas de falsa creencia de primer orden (la del cambio de localización, la del contenido inesperado y la de la fotografía falsa), una tarea de falsa creencia de segundo orden (la historia del helado) y varias tareas relacionadas con la función ejecutiva. Los niños sordos signantes nativos con 7 años o más superaron las tareas de falsa creencia con una tasa de éxito similar a la de los niños normoyentes de la misma edad. Superaron, por tanto, a los niños sordos de su misma edad que pertenecían al resto de grupos (los signantes tardíos, los oralistas y los que utilizaban

⁴⁶ La función ejecutiva se evaluó con un juego de cartas (de cuatro formas y cuatro colores diferentes). Una vez que se comprobó que todos los niños distinguían las formas y los colores empleados en el juego, se repartió a los niños y al experimentador dos juegos diferentes de veinte cartas, variados en forma y color. En un primer momento, el experimentador escoge cinco de sus cartas en función de un criterio (el color, por ejemplo) y le pide al niño que haga lo mismo con las suyas. Después es el niño quien debe proponer el criterio por el que ambos van a seguir clasificando sus cartas. Así, el niño y el experimentador se van alternando hasta que las ordenan todas. El experimentador en ningún momento indica al niño si está eligiendo sus cartas correctamente.

lengua oral y signada conjuntamente). Sus resultados solo eran equiparables a los de los niños normoyentes en edad preescolar.

Los niños signantes nativos habían desarrollado sus habilidades lingüísticas conforme a su edad, lo que les había permitido participar de manera plena en las interacciones comunicativas de su entorno y, por tanto, entrar en contacto con las atribuciones psicológicas y con toda referencia a estados mentales hecha a través de la lengua.

Los demás grupos de niños sordos, en cambio, arrastraban un retraso en el desarrollo lingüístico que afectaba también al conocimiento de los estados mentales. Las tareas de falsa creencia necesitan de destrezas cognitivas, pero también de un desarrollo lingüístico mínimo para ser resueltas con éxito, por lo que es posible que estos niños sordos no pudieran demostrar hasta qué punto las comprendían realmente.

De hecho, la actuación en las tareas mentalistas se relaciona de manera directa con la edad solamente en el caso de los niños que han adquirido el lenguaje de manera típica (niños normoyentes y niños sordos hijos de padres signantes) debido a su exposición a un modelo lingüístico completo, incluidas las referencias a estados mentalistas. En general, con los niños con un desarrollo atípico del lenguaje, aunque evidentemente también influye la edad (entendida como acumulación de experiencia⁴⁷), es posible apreciar con claridad la importancia del factor lingüístico: si mejora el lenguaje receptivo, mejora también la capacidad intersubjetiva.

En este sentido, incluyendo ya a niños sordos que emplean ayudas técnicas, destacamos el estudio de Peterson (2004), en el que participaron cincuenta y dos niños australianos de entre 4 y 12 años, divididos en cuatro grupos: niños implantados entre los 2 y los 5 años (una edad tardía), con una media de edad de 8 años; niños con audífonos, con una media de 7;06 años; niños con autismo de alto rendimiento, con una media de edad de 8;06 años; y preescolares con un desarrollo típico, con una media de 4;10 años. Una vez analizada su edad mental verbal y no verbal, todos los niños realizaron dos tareas de falsa creencia: la del cambio de localización (en su versión clásica y, en un segundo momento, escondiendo la canica en el bolsillo del experimentador) y la del contenedor engañoso.

Los mejores resultados fueron los de los niños normoyentes en edad preescolar. Su puntuación fue significativamente más alta que la del resto y, a pesar de las diferencias interindividuales, los niños sordos que utilizaban implantes o audífonos

⁴⁷ Ciertamente, el lenguaje es un factor crucial en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva, pero, para llegar a dominarlo, influyen también la edad y todas las experiencias sociales vividas. Estos dos factores pueden contribuir al desarrollo de la capacidad intersubjetiva, de manera complementaria a la vía que ofrece el lenguaje. Se pueden servir de ellos los niños con un desarrollo típico (§II.3.2), pero sobre todo los niños que viven en entornos oralistas y tienen hipoacusia prelocutiva. Encuentran obstáculos para acceder al lenguaje oral y, en consecuencia, para recorrer ese camino que une directamente el lenguaje y la intersubjetividad. No deben desestimar, por tanto, la ayuda que les brindan las experiencias que viven en su entorno y el propio paso del tiempo (Hao *et al.*, 2010; Lundy, 2002; Most y Aviner, 2009).

obtuvieron unos resultados en las tareas de falsa creencia muy similares a los de los niños sordos signantes tardíos. Por tanto, los niños que no comparten con su entorno un código comunicativo (oral o signado) que su entorno domine suficientemente y le proporcione, por tanto, ricas experiencias conversacionales tempranas sufren un retraso de tres a cinco años en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva, según este estudio.

Aunque los dispositivos técnicos facilitan el acceso a la lengua oral y benefician el desarrollo de la capacidad intersubjetiva, no permiten –al menos a corto plazo– que los niños sordos salven el desfase que los separa de los normoyentes. Es necesaria, por tanto, una rehabilitación específica en este ámbito que les proporcione las herramientas lingüísticas necesarias para manifestar y comunicar estados mentales (Peterson, 2004; Hao *et al.*, 2010).

Parece que sus dificultades intersubjetivas no se deben a peculiaridades cognitivas. Estas, aun admitiendo que existan, tienen un peso menor que el *input* restringido, que conlleva a la privación de experiencias y al empobrecimiento de las interacciones sociales. El aprendizaje explícito de recursos lingüísticos intersubjetivos (parcelas léxicas concretas, estructuras sintácticas específicas, etc.) podría contribuir a paliar tales dificultades (Dyck *et al.*, 2004).

Cabe suponer que la falta evidente de pericia intersubjetiva (y por tanto, pragmática), motivada por el desfase lingüístico-comunicativo de los niños sordos, se va reajustando a medida que, gracias al implante, se incrementa la exposición a la lengua oral. En este proceso resulta fundamental la implicación del entorno para proporcionar al niño contextos comunicativos que alienten y propicien su desarrollo lingüístico e intersubjetivo, y también es imprescindible que esa estimulación sea duradera y que la motivación se mantenga. No conviene confiar la evolución solo al dispositivo técnico. De hecho, el grado de estimulación se relaciona de manera significativa con el progreso de los niños sordos una vez que han sido implantados (Moreno-Torres *et al.*, 2011; Bat-Chava y Deignan, 2001; Moeller y Schick, 2006). Su influencia resulta más determinante incluso que factores como la edad de implantación o el grado de audición conservado antes de la misma.

1.3.3. Capacidad intersubjetiva y desarrollo social: las dificultades pragmáticas

En el caso de los niños que, debido a su hipoacusia prelocutiva, utilizan implantes cocleares, el desarrollo de la competencia comunicativa, clave para la intersubjetividad, se apoya en tres pilares básicos (Torres Monreal *et al.*, 2000; De Villiers, 2007):

- **Procesamiento neurológico del *input*.** En el caso del *input* auditivo, es necesaria la escucha activa para que el procesamiento de la información dé lugar a la evolución lingüística. Tanto la percepción como la atención juegan un papel fundamental para el desarrollo del lenguaje. Además, el nivel de

dominio lingüístico condiciona la capacidad memorística. Esta no solo depende de la edad, sino que la articulación, la imagen auditiva de las palabras, facilita su recuerdo (de ahí que, por ejemplo, las palabras más frecuentes se recuerden mejor). Los niños sordos de familias oyentes pueden tener dificultades de memoria debido a sus limitaciones lingüísticas o incluso cognitivas, ya que la memoria se sirve de categorías construidas a partir de experiencias. Las vivencias permiten organizar la realidad y, teniendo en cuenta esa categorización, es posible interpretar nuevas experiencias. Esta capacidad cognitiva, aunque se sirva del lenguaje⁴⁸, va más allá de él.

- **Experiencia lingüística** (§III.1.3.2.1). El entorno ofrece a los niños normoyentes experiencias lingüísticas ricas y variadas, pero los niños sordos, en cambio, ven limitada su participación social. Dado que los padres de la mayoría de ellos son oyentes y, por tanto, utilizan la lengua oral para comunicarse, los niños sordos no están expuestos de manera regular y sólida a un código pleno. Cuando hablan con ellos, las personas de su entorno tienden a producir actos de habla referenciales y a utilizar algunos gestos relativamente arbitrarios, sin llegar a profundizar tampoco en la lengua de signos.

- **Habilidades pragmáticas** (§III.1.3.2.2). Los niños normoyentes, después de una etapa verbal básica, comienzan a enriquecer la formulación lingüística de sus enunciados con importantes avances morfosintácticos y léxicos (§II.3). Como consecuencia de esta evolución, mejoran las destrezas pragmáticas y, con ellas, las habilidades sociocognitivas en general, que, a su vez, retroalimentan el progreso lingüístico porque permiten adquirir nuevos conceptos y desarrollar la capacidad de participar en actividades sociales cada vez más complejas. Sin embargo, en el caso de los niños sordos de familias oyentes no se completa este ciclo. Los niños no dominan ningún código lingüístico (el oral, por sus dificultades de percepción auditiva; el signado, por el escaso conocimiento que tienen de él las personas de su entorno), así que su experiencia comunicativa se ve limitada, y el desarrollo de sus habilidades pragmáticas, comprometido, ya que el perfeccionamiento de estrategias lingüísticas va unido necesariamente al propio uso de la lengua.

A pesar de que el implante facilita la recepción del lenguaje y, por tanto, con apoyo logopédico el desarrollo lingüístico mejora de forma más rápida y eficiente que en el caso de los niños con audífonos, las dificultades sociales persisten. Estos niños tienen problemas para relacionarse con sus iguales, para ser aceptados por ellos o para establecer lazos estables de amistad. Incluso les resulta complicado entablar conversaciones de manera espontánea. Al menos durante la infancia, sus destrezas pragmáticas y conversacionales no evolucionan lo suficiente como para llegar al nivel de los niños normoyentes. En definitiva, sus dificultades lingüísticas implican

⁴⁸ La capacidad de categorizar se traduce en juicios que necesariamente necesitan del lenguaje. Por ejemplo, enunciados predicativos del tipo *A es un perro* indican que un determinado elemento de la realidad pertenece a una categoría concreta porque presenta las características que se consideran propias de ella.

dificultades pragmáticas, y estas, dificultades sociales, incluyendo aquí las intersubjetivas, estrechamente relacionadas con el lenguaje pero superiores a él (González Cuenca *et al.*, 2008; Peterson, 2004).

Las alteraciones pragmáticas primarias generan los propios desajustes pragmáticos, es decir, constituyen la causa de esos problemas, pero la sordera prelocutiva es una alteración pragmática secundaria (§II.4): los problemas con el uso de la lengua derivan de las limitaciones lingüísticas, de la falta de dominio del propio código. Estos niños tienen dificultades para captar los distintos registros conversacionales y seleccionar el que más conviene al contexto y al interlocutor, puesto que su restringida exposición al código les impide entrar en contacto y llegar a dominar una variedad suficiente de modelos de interacción verbal. No interiorizan las convenciones social y culturalmente previstas para lograr una comunicación efectiva porque suelen conocer prácticamente un único registro: el que utiliza un adulto cuando se dirige a un niño (Monfort *et al.*, 2004).

Entre sus principales dificultades pragmáticas, destacamos las siguientes (Monfort *et al.*, 2004): alteraciones de entonación y de prosodia; problemas para comprender los enunciados en general; dificultades para comprender los mensajes a nivel verbal (estructuras sintácticas u otras cuestiones gramaticales, por ejemplo); en cuanto al léxico, interpretar los enunciados de manera literal por no tener en cuenta el contexto o la intención implícita del hablante (dificultades semánticas); desajustar la informatividad de su discurso, haciendo preguntas redundantes o dando información insuficiente, excesiva o inadecuada por no tener presente la que necesita el interlocutor o la que ya posee; y construir interacciones comunicativas ineficaces, por ejemplo, ignorando las iniciativas indirectas de los demás, no pidiendo aclaraciones cuando las necesita, no mostrando recursos suficientes para reparar malentendidos y fracasos conversacionales, o prescindiendo del lenguaje no verbal para un objetivo fático, es decir, para indicar a su interlocutor que presta atención y la comunicación continúa.

Como ya hemos mencionado en estas páginas anteriormente, en el proceso de rehabilitación es importante trabajar tanto el desarrollo comunicativo en general como los aspectos de la lengua relacionados con la capacidad intersubjetiva (Wang *et al.*, 2011). Se debe abordar lo lingüístico y lo emocional.

Se recomienda combinar las aportaciones de los modelos formales y funcionales. Para mejorar la competencia pragmática, los niños con sordera prelocutiva necesitan participar en “simulaciones” del “estilo interactivo”, del intercambio de roles típico del habla cotidiana (Monfort *et al.*, 2004). A diferencia de los trastornos pragmáticos primarios, para los que resulta beneficioso el estilo pausado, sencillo y estable, los niños con sordera prelocutiva necesitan incrementar su iniciativa comunicativa, factor que tanta importancia tiene en el aprendizaje. Para conseguir que se impliquen más en este sentido, es fundamental enriquecer las producciones lingüísticas en las que participan, en la forma (variedad de registros, intensificación de la expresividad, etc.) y en el contenido (lo presente en el contexto, lo ausente, los estados mentales, etc.).

La familia ha de procurar que los estados mentales se aborden en el contexto cotidiano del niño (Moeller y Schick, 2006; González Cuenca *et al.*, 2008; Wang *et al.*, 2011). Por citar un caso, cuanto mayor sea la frecuencia con la que los padres utilicen léxico referido a estados mentales, mayor será el número de oportunidades de los niños con hipoacusia para conocer este vocabulario y emplearlo en sus propias producciones.

Además, es posible diseñar tareas o utilizar situaciones reales que favorezcan el razonamiento sobre estados mentales y la capacidad para diferenciar entre distintas mentes (Monfort *et al.*, 2004; González Cuenca *et al.*, 2008; Peterson, 2004). Por ejemplo, tanto la capacidad de simular como la creencia suponen una representación. Si alguien imagina (simulación) o cree (creencia) que una taza vacía está llena, su pensamiento la representa como llena. Las creencias se aceptan como representaciones de una realidad objetiva, incluso aunque sean falsas, mientras que la simulación consiste en representar una situación imaginaria a partir de la realidad. Así, mediante experiencias simuladas compartidas socialmente o mediante tareas estructuradas de simulación y elicitación, se puede contribuir también al desarrollo de la capacidad intersubjetiva, para tratar de salvar de este modo los desajustes intersubjetivos de los niños sordos que viven en entornos oralistas.

La clave está en la combinación del desarrollo cognitivo y la experiencia conversacional. Las adquisiciones conceptuales dependen directamente del aprendizaje cultural, es decir, de la participación en interacciones sociales (Peterson y Wellman, 2009), y en el caso de estos niños, también en una atención terapéutica específica (Gotzens Busquets y Marro Cosialls, 2001; Torres Monreal *et al.*, 2000; Most y Aviner, 2009).

En definitiva, dado que el implante permite el acceso al mundo sonoro, la implicación familiar y la intervención logopédica deben proporcionar un nivel del desarrollo lingüístico suficiente para que los intercambios comunicativos sean de calidad y trasciendan el mero contexto. Así, la lengua se irá convirtiendo en un instrumento de representación mental que fomentará, a su vez, la intersubjetividad (González Cuenca *et al.*, 2008; Miller, 2006). Además, las experiencias interpersonales a través del juego simbólico o de las rutinas diarias ofrecerán al niño unas estrategias pragmáticas y sociales que servirán de apoyo al desarrollo del lenguaje y, por tanto, al desarrollo de la capacidad intersubjetiva, salvando cualquier alteración neurológica que haya podido causar la limitación de estímulos auditivos –y, en consecuencia, las interacciones sociales empobrecidas– durante los primeros momentos de la vida.

2. SÍNDROME DE ASPERGER

2.1. Síndrome de Asperger: el origen de la denominación y el debate terminológico

La denominación del síndrome de Asperger debe su nombre al psiquiatra vienés Hans Asperger, que desde 1939 estuvo tratando a varios niños que mostraban dificultades sociales y comunicativas severas pero preservaban la capacidad cognitiva.

2.1.1. Hans Asperger y Leo Kanner

En 1944 Hans Asperger publicó el artículo "*Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter*" ("Psicopatía autística en la infancia") con las conclusiones a las que había llegado después de realizar la observación clínica de un grupo de once niños (ocho niños y tres niñas). Tomó el término *psicopatología autista* de Bleuler, que lo había utilizado para denominar la inhabilidad de los esquizofrénicos para establecer un contacto afectivo con otras personas⁴⁹ (González Navarro, 2009; Cererols, 2011; Volkmar y Klin, 2000).

Leo Kanner, por su parte, había emigrado a Estados Unidos en 1924 y había creado un servicio de psiquiatría infantil en el hospital Johns Hopkins de Baltimore. Publicó en 1943 el trabajo "*Autistic Disturbances of Affective Contact*" sobre lo que consideraba una forma temprana de esquizofrenia, que él denominó *autismo infantil*. En 1956 escribió un nuevo artículo junto a Leon Eisenberg: "*Early Infantile Autism 1943-1955*". Ambos habían estudiado ciento veinte nuevos casos y habían determinado que los rasgos básicos del autismo eran el aislamiento extremo y la obsesión por la rutina y la repetición. Apreciaron que la esquizofrenia no está presente desde el nacimiento, sino que se caracteriza precisamente por un retroceso a partir de un estado típico, y que el autismo se manifiesta hacia los 2 años de edad. Además, responsabilizaron a los padres del desarrollo de este segundo trastorno, tanto por la predisposición genética como por la frialdad emocional⁵⁰.

En una línea similar, Michael Rutter, miembro del Instituto de Psiquiatría de Londres, quiso definir el autismo diferenciándolo de la esquizofrenia infantil y de otras patologías psiquiátricas (Baron-Cohen, 2010). Realizó el seguimiento de sesenta y cuatro casos y comprobó que la calidad de las relaciones interpersonales de las personas con autismo tendía a mejorar con la edad. No obstante, con el paso de los años, estas personas seguían careciendo de empatía, eran distantes y reservadas, y entablaban relaciones sociales superficiales. Solamente dos de ellos tenían amigos íntimos, aproximadamente la mitad no había desarrollado el lenguaje en la adolescencia, y quienes sí hablaban lo hacían con una entonación monótona e inexpressiva y con estructuras y léxico muy formales (Hobson, 1995).

A pesar de ser contemporáneos, Kanner no conocía el trabajo de Asperger, y este tampoco el de aquel. Describieron síntomas parecidos y utilizaron la misma etiqueta diagnóstica, pero existían diferencias importantes entre los grupos estudiados por cada uno: los niños del estudio de Kanner tenían dificultades con la adquisición del

⁴⁹ La palabra *autista* procede del griego *autos* (αὐτός), que significa *uno mismo*. La propia etimología hace referencia al aislamiento social que implica este trastorno (Baron-Cohen, 2010).

⁵⁰ Esta teoría está hoy completamente abandonada (§III.2.2.2).

lenguaje y con el desarrollo motor, y rechazaban el contacto social; los del estudio de Asperger, en cambio, desarrollaban el lenguaje, aunque utilizaran siempre un registro “pedante”, su desarrollo léxico se producía de forma precoz, y, a pesar de su escasa competencia social, deseaban el contacto con los demás⁵¹. Por tanto, los casos de Kanner se corresponden aproximadamente con lo que hoy entendemos por autismo clásico.

El trabajo de Asperger tuvo escasa repercusión hasta que Lorna Wing lo rescató en 1981 y lo dio a conocer en un artículo en la revista *Psychological Medicine: “Asperger Syndrome: a Clinical Account”*. Ella, psiquiatra social, miembro fundadora de la *National Autistic Society* y madre de una niña con autismo clásico, trabajó en la unidad psiquiátrica del *Medical Research Council* de Londres. Hizo su propio estudio con una mayor cantidad de casos (treinta y cuatro personas de 5 a 35 años de edad), modificó la descripción original del trastorno que había hecho el psiquiatra vienés y decidió darle el nombre de *síndrome de Asperger*⁵², aunque sin considerar que esta etiqueta diagnóstica hacía referencia a un trastorno totalmente diferenciado del autismo. De hecho, en su artículo proponía agrupar este síndrome y el autismo de Kanner en un grupo más amplio que incluyera a todas las personas con afectaciones de comunicación, imaginación e interacción social. Desde su punto de vista, la diferencia entre el síndrome de Asperger y el autismo de Kanner parecía ser solamente una cuestión de grado de severidad de los síntomas (González Navarro, 2009; Cererols, 2011; Baron-Cohen, 2010; Volkmar y Klin, 2000).

El interés de la comunidad científica por ambos trastornos despertó definitivamente cuando Uta Frith publicó *Autism and Asperger Syndrome* en 1991, que incluía la primera traducción al inglés del trabajo original de Hans Asperger. Quedó de manifiesto que *autismo* y *síndrome de Asperger* son etiquetas diagnósticas que proceden de investigaciones e incluso de tradiciones diferentes.

A partir de estos trabajos, surgieron otros estudios de casos únicos y comparaciones con grupos control. Algunas investigaciones buscaron diferencias y puntos en común, bien para caracterizar perfectamente el síndrome de Asperger y el autismo como trastornos independientes, bien para situarlos en un *continuum* (González Navarro, 2009; Szatmari, 2000; Cererols, 2011), como veremos en las páginas siguientes.

Por ejemplo, en 1962 Van Krevelen y Kuipers (en Volkmar y Klin, 2000) trataron de establecer esta diferenciación. Afirmaron que el autismo era evidente ya desde los

⁵¹ En 2003 Kathrin Hippler y Christian Klicpera (en Cererols, 2011) publicaron un artículo en el que analizaban 74 casos que Hans Asperger y su equipo habían diagnosticado como *psicopatía autística* entre 1950 y 1986. Un 68% se ajustaba a los criterios actuales para el síndrome de Asperger, y un 25% se correspondía con el autismo clásico.

⁵² Lorna Wing reconoce que la denominación que creó ha servido para valorar la contribución de Hans Asperger al estudio de este tipo de trastornos y para contribuir a la investigación de los mismos. Sin embargo, el motivo principal que la condujo a adoptar el término fue evitar el empleado por Asperger, *autistic psychopathy*, porque en alemán, la lengua original del artículo, *psychopathy* hace referencia a un desorden de personalidad, pero en inglés, según Lorna Wing, esa palabra se emplea como sinónimo de un trastorno antisocial (Wing, 2000).

primeros meses de vida, el desarrollo del lenguaje se retrasaba o incluso no llegaba a producirse, se detectaban estereotipias motoras, no existía interés por los demás y el pronóstico era negativo; y en el síndrome de Asperger, la detección se producía a una edad más tardía, se adquiría el lenguaje a la edad habitual o incluso de manera precoz, eran más comunes los déficits motores y las relaciones sociales se caracterizaban por la excentricidad, aun revelando interés por los demás. El pronóstico era relativamente positivo. Por tanto, el *síndrome de Asperger* hacía referencia a los niños con autismo sin retraso lingüístico, y el *autismo*, al autismo clásico de bajo rendimiento (Volkmar y Klin, 2000).

En esta misma línea, en 1989 Gillberg y Gillberg (en Volkmar y Klin, 2000) publicaron un estudio comparando los rasgos clínicos del autismo y del síndrome de Asperger y, tras establecer una serie de criterios para diagnosticar este último, concluyeron que la principal diferencia era el desarrollo del lenguaje.

Por su parte, Lorna Wing y Judith Gould defendían ya que existe un *continuum* de afectación en el que se sitúan los diferentes trastornos del espectro autista (TEA, §III.2.1.2), tanto los más leves como los de mayor gravedad. Todos los trastornos comprendidos en este espectro tienen alteradas las capacidades sociales y comunicativas. Ellas habían investigado en 1979 el caso de 35.000 niños menores de 15 años. Al margen de su nivel de inteligencia, estudiaron las dificultades de interacción social, las alteraciones en el desarrollo del lenguaje y la presencia de actividades repetitivas o estereotipadas.

Valoraron la presencia de al menos uno de estos aspectos, y finalmente establecieron un *continuum* autista con los casos que manifestaban la tríada de deficiencias (*triad of impairments*), considerada como la mejor aproximación clínica a los rasgos que comparten todas las personas con trastornos del espectro autista: la interacción social, la comunicación y la imaginación (asociada con patrones conductuales repetitivos). Quienes tienen dificultades sociales presentan también problemas con la comunicación y el lenguaje y, por extensión, con la ficción y la imaginación, directamente relacionadas con la flexibilidad conductual (Hobson, 1995; González Navarro, 2009; Tantam, 2000; Wellman y Liu, 2004; Lillard y Flavell, 1992; Peterson, 2004; Frith *et al.*, 1994).

Estas autoras, además, comprobaron que a un mayor retraso mental le correspondían deficiencias sociales más graves, así que establecieron cuatro categorías de relaciones interpersonales.

- **Aislamiento social.** Los niños permanecen aislados, indiferentes a lo que ocurre a su alrededor, sobre todo en relación con otros niños (la indiferencia social es menor con los adultos). Se acercan a otras personas para conseguir objetos o satisfacer necesidades, pero, una vez logrado su objetivo, vuelven a aislarse.
- **Interacción pasiva.** Los niños no establecen contactos sociales de manera espontánea, pero aceptan las iniciativas comunicativas de los demás. Aceptan participar en sus juegos, pero no se implican en ellos plenamente.

- **Interacción activa pero extraña.** Los niños establecen contactos sociales espontáneos, sobre todo con adultos, pero monopolizan la conversación centrándose de manera insistente en un único tema. No tienen en cuenta los intereses o las necesidades del interlocutor.
- **Interacción apropiada.** Los niños neurotípicos participan en interacciones sociales adecuadas a su edad mental. Se relacionan con adultos y con niños y son capaces de disfrutar del mero contacto social.

2.1.2. Trastornos del espectro autista (TEA)

La distinción entre el autismo y el síndrome de Asperger no reside en un mero interés académico o investigador. Establecerla implica la caracterización rigurosa de ambos trastornos a partir de criterios diagnósticos.

Si existen diferencias significativas a nivel cognitivo y conductual, los trastornos precisan de tratamientos diferenciados, responden a ellos de manera distinta, no obtienen los mismos perfiles en tests cognitivos y neuropsicológicos, resultan seguramente de etiologías propias y siguen vías de desarrollo diversas. Sin embargo, si solo difieren en la severidad de la sintomatología, mantener el uso de dos etiquetas resulta confuso. De ahí que, para comprobar si se debe fijar o no una denominación, convenga valorar antes su utilidad clínica. Incluso aunque la distinción no sea válida a nivel teórico y los trastornos compartan (al menos, parcialmente) la etiología o la sintomatología, puede resultar pertinente si es útil para decidir el tratamiento (Ozonoff y McMahon Griffith, 2000; Szatmari, 2000).

El concepto de *espectro autista* abarca alteraciones en las relaciones sociales, en la capacidad de atención conjunta, en la implicación intersubjetiva, en la habilidad comunicativa y lingüística (tanto en la producción como en la recepción), en la imaginación, en la imitación, etc. Dentro de él se encuentran los trastornos generalizados del desarrollo (TGD), concepto en el que se incluyen el autismo, el síndrome de Asperger, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado o el síndrome de Rett, entre otros (González Navarro, 2009).

La tríada de Wing, que incluye, como ya hemos mencionado, la competencia social, la competencia comunicativa y lingüística, y la flexibilidad comportamental, permite caracterizar, dentro de los trastornos del espectro autista, los trastornos generalizados del desarrollo (TGD). Estos presentan una alteración cualitativa en uno o en varios elementos de esa tríada, lo que da lugar a un desarrollo desigual, con grandes habilidades en algunas áreas funcionales y déficits severos en otras, independientemente del coeficiente intelectual. De este modo, el nivel cuantitativo y cualitativo de alteración de una, dos o tres áreas funcionales de la tríada de Wing, así como el patrón de aparición de tales alteraciones, determinan el diagnóstico, aunque el grado de afectación puede variar con la edad y con el aprendizaje de habilidades (González Navarro, 2009; Volkmar y Klin, 2000).

En general el trastorno generalizado del desarrollo (TGD) se caracteriza por la incapacidad para relacionarse con los demás, por serias alteraciones en la comunicación y por limitaciones en la función simbólica, con conductas estereotipadas y ritualizadas. Muchos niños con TGD no desarrollan el lenguaje oral y solo alcanzan a comunicarse mediante procedimientos no verbales muy elementales. No obstante, en concreto quienes sufren síndrome de Asperger y autismo de alto nivel desarrollan el lenguaje oral sin problemas fonológicos ni morfosintácticos, aunque su evolución se produzca con cierto retraso en algunos casos. Su léxico suele ser rico, pero con desequilibrios; es muy limitado en ciertos ámbitos y extremadamente amplio en otros (“heterogeneidad léxica”; Monfort *et al.*, 2004: 60).

En este sentido, actualmente todavía se discute si el autismo (en todas sus variantes) y el síndrome de Asperger son trastornos diferentes o manifestaciones de una misma alteración. Dado que no se conoce con seguridad su etiología (§III.2.2.2), solamente es posible comparar los síntomas: aunque ambos se caracterizan por los problemas para relacionarse, por las dificultades de comunicación y por los intereses idiosincrásicos obsesivos, existen diferencias importantes en la adquisición del lenguaje y en el coeficiente intelectual.

La adquisición del lenguaje presenta un retraso en el autismo clásico de Kanner que no se produce en el Asperger, y el coeficiente intelectual⁵³, a nivel de la media o por encima de esta en el Asperger y en el autismo clásico de alto funcionamiento, suele quedar por debajo de lo normal en el autismo clásico de bajo funcionamiento (Cererols, 2011). De hecho, a pesar de que el autismo puede darse en personas con cualquier coeficiente intelectual, generalmente se admite que produce más dificultades de aprendizaje y genera una incapacidad mayor que el síndrome de Asperger (Baron-Cohen, 2010).

		Adquisición del lenguaje	
		Con retraso	Sin retraso
Coeficiente intelectual (CI; en inglés <i>Intelligence Quotient</i> , IQ)	Alto (+85)	Autismo de alto funcionamiento	Síndrome de Asperger
	Medio (entre 71 y 84)	Autismo de funcionamiento medio	
	Bajo (-70)	Autismo clásico de bajo funcionamiento o autismo de Kanner	

TABLA 1. Relación entre el coeficiente intelectual y la adquisición del lenguaje para clasificar los trastornos del espectro autista (Baron-Cohen, 2010; Cererols, 2011)

⁵³ El coeficiente de inteligencia se calcula dividiendo la edad mental entre la edad física y multiplicando el resultado por cien. La media de un test de inteligencia es de cien puntos; a partir de ahí se admiten desviaciones estándar de trece puntos (Baron-Cohen, 2010).

Precisando un poco más, es posible establecer seis subgrupos dentro del espectro autista (Baron-Cohen, 2010):

- **Síndrome de Asperger.** El coeficiente intelectual se sitúa por encima de 85 y no hay retraso en la adquisición del lenguaje.
- **Autismo de alto funcionamiento.** El coeficiente intelectual está también por encima de 85, pero sí se producen retrasos en la adquisición del lenguaje.
- **Autismo de funcionamiento medio.** El coeficiente intelectual se sitúa entre 71 y 84, y puede o no haber retraso en la adquisición del habla.
- **Autismo de bajo funcionamiento.** El coeficiente intelectual queda por debajo de 70, y puede o no producirse retraso en la adquisición del lenguaje.
- **Autismo atípico.** Se incluyen en esta categoría los casos que se manifiestan a una edad tardía o solamente presentan uno de los dos rasgos típicos recogidos en la tabla anterior.
- **Trastorno generalizado del desarrollo no especificado.** Los síntomas son demasiado leves como para poder dar un diagnóstico claro de autismo o de síndrome de Asperger, aunque el individuo muestre más rasgos autistas de lo normal.

El coeficiente intelectual y el desarrollo lingüístico (producción y comprensión) son los dos principales factores a tener en cuenta para un correcto diagnóstico (§III.2.1.3, III.2.2.3). Seguramente el autismo y el síndrome de Asperger tengan la misma etiología o, al menos, una muy parecida. Siguen trayectorias de desarrollo diferentes que, no obstante, pueden solaparse en algunas etapas y en diversos aspectos (Baron-Cohen, 2010). Por ejemplo, los niños con síndrome de Asperger suelen haber alcanzado a los 3 años un nivel funcional en su desarrollo lingüístico, mientras que los autistas lo hacen a una edad más tardía o ni siquiera llegan a hacerlo. El hecho de desarrollar el lenguaje puede determinar el diagnóstico y, lo que es más importante, condiciona el pronóstico. Ahí radica precisamente la utilidad clínica de la etiqueta (Szatmari, 2000), aun partiendo de que el término *síndrome* se utiliza en medicina para definir una condición de la que no se conoce con certeza su causa y que solo se puede describir por los efectos que provoca (Cererols, 2011).

2.1.3. Criterios diagnósticos actuales del síndrome de Asperger

En 1993 la Organización Mundial de la Salud (OMS) incluyó el síndrome de Asperger en la *Internacional Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD, conocida en español como CIE, *Clasificación Internacional de Enfermedades*). El *ICD-10*, en su revisión del año 2007 y también en la de 2015, incluye el autismo y el síndrome de Asperger en el capítulo V (“Trastornos mentales y de comportamiento”),

concretamente en el bloque dedicado a los “Trastornos de desarrollo psicológico” (bloque F80-F89), en el grupo de los “Trastornos generalizados del desarrollo” (grupo F-84). En él aparecen, entre otros, el autismo infantil (F84.0), el autismo atípico (F84.1), el síndrome de Rett (F84.2) y el síndrome de Asperger (F84.5) (Cererols, 2011).

F84.5. Asperger syndrome

A disorder of uncertain nosological validity, characterized by the same type of qualitative abnormalities of reciprocal social interaction that typify autism, together with a restricted, stereotyped, repetitive repertoire of interests and activities. It differs from autism primarily in the fact that there is no general delay or retardation in language or in cognitive development. This disorder is often associated with marked clumsiness. There is a strong tendency for the abnormalities to persist into adolescence and adult life. Psychotic episodes occasionally occur in early adult life. (US Autism & Asperger Association, 2017)

Por su parte, en 1994 la Asociación Psiquiátrica Americana incluyó por primera vez el síndrome de Asperger en el *DSM-IV* (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, es decir, *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*). Lo catalogó como uno de los trastornos generalizados del desarrollo, aunque añadía un comentario acerca de la dudosa validez de la etiqueta diagnóstica. El *DSM-IV* advertía de que había criterios que se cumplían tanto en el autismo como en el síndrome de Asperger, puesto que el autismo había sido definido para diferenciarlo de alteraciones que no pertenecieran al espectro de los trastornos generalizados del desarrollo, pero no para delimitarlo frente a otros problemas dentro de ese espectro (González Navarro, 2009; Szatmari, 2000; Baron-Cohen, 2010).

Incluso aunque estos desórdenes diverjan tanto que sea necesario recurrir a categorías diferenciadas, siempre se producen solapamientos, y los niños experimentan evoluciones muy diversas. No obstante, ya el *DSM-IV-TR*, actualizado en el año 2000, incluye con etiquetas diferenciadas el autismo y el Asperger en un grupo denominado “Trastornos generalizados del desarrollo”: 299.00 (Trastorno autístico), y 299.80 (Trastorno de Asperger). Estos son los criterios que especifica para el diagnóstico del síndrome de Asperger (González Navarro, 2009: 26):

A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:

1 – Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.

2 – Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto.

3 – Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p. ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de interés).

4 – Ausencia de reciprocidad social o emocional.

B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por una de las siguientes características:

1 – Preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo.

2 – Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.

3 – Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).

4 – Preocupación persistente por partes de objetos.

C. El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.

D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p. ej., a los 2 años de edad utiliza palabras sencillas, a los 3 años de edad utiliza frases comunicativas).

E. No hay retraso clínicamente significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propias de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.

F. No cumple los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo ni de esquizofrenia.

2.2. Descripción del síndrome de Asperger: características, causas y consecuencias

2.2.1. Características generales

Como ya hemos apuntado, la tríada de Wing considera que la competencia social, la competencia comunicativa y la imaginación (directamente unida a la inflexibilidad comportamental) permiten caracterizar los trastornos generalizados del desarrollo, incluidos en los trastornos del espectro autista. Entre ellos se encuentra el síndrome de Asperger, así que vamos a utilizar esta tríada para organizar sus principales características. Además, para ilustrar tal descripción, mencionaremos estudios relevantes (en algunos los participantes son personas con TEA diversos, pero en los aspectos concretos que aborda la investigación sus resultados son extrapolables a las personas Asperger).

2.2.1.1. Imaginación e inflexibilidad comportamental

Las personas con síndrome de Asperger presentan alteraciones en el ámbito de la función ejecutiva (Ozonoff y McMahon Griffith, 2000), la que reúne las habilidades que una persona necesita para planear y ejecutar comportamientos complejos, representándose mentalmente las tareas y sus objetivos (nota 11, §III.2.2.2.2).

Se resisten a los cambios y siguen estrictamente normas, rutinas e itinerarios, así que tienen problemas para enfrentarse a situaciones nuevas. Pueden sentir miedo o incluso tener rabietas o reacciones violentas si la predictibilidad no se cumple, es decir, si se producen imprevistos. Necesitan que todo se repita de la misma forma. De hecho, habitualmente siguen conductas rituales y son extremadamente perfeccionistas y detallistas, por lo que les supone serias dificultades generalizar sus aprendizajes, resolver problemas, tener iniciativa, planificar acciones para alcanzar un objetivo o recurrir a una nueva estrategia cuando la empleada no ha funcionado bien. Al margen de su capacidad intelectual, apenas se benefician del aprendizaje incidental que propician las experiencias sociales, ya que su participación en estas se encuentra limitada.

Los Asperger son hipersensibles a todo tipo de estímulos sensoriales: ciertos sonidos (ruidos intensos o repentinos, como truenos, gritos, etc.), los olores, los sabores (se alimentan a base de unos pocos productos), la luz o las texturas (suelen rechazar cierta ropa o calzado, o incluso el contacto físico con otras personas). Como consecuencia, y debido también a su dificultad para gestionar el tiempo, descuidan la higiene personal (Hobson, 1995; Cererols, 2011).

En situaciones poco estructuradas recurren a las estereotipias motoras y a los movimientos repetitivos (aleteos, aplausos, giros sobre sí mismos, etc.), si bien esto es más frecuente en el autismo clásico que en el síndrome de Asperger (Ozonoff y McMahon Griffith, 2000; González Navarro, 2009). De hecho, la función motora es importante para diagnosticar trastornos del espectro autista, establecer subtipos y caracterizar cada uno de ellos, pero no se considera imprescindible para diagnosticar el síndrome de Asperger⁵⁴, debido fundamentalmente a la diversidad de criterios que se han seguido para su valoración.

La postura corporal, la forma de andar o habilidades motoras más concretas derivan de la imitación y de la coordinación con otras personas, así que, a medida que la edad aumenta, disminuye la dependencia de las capacidades motoras simples y crece la importancia de las complejas, incluyendo aquí la propia imagen corporal y la percepción social de uno mismo y de los demás. Entran en juego entonces aspectos como los siguientes (Ozonoff y McMahon Griffith, 2000; Smith, 2000; Tantam, 2000; Volkmar y Klin, 2000):

⁵⁴ La *ICD-10* y la *DSM-IV* no contemplan los desórdenes motores como criterio necesario para diagnosticar el síndrome de Asperger. Son considerados únicamente una característica asociada. No obstante, hay estudios que le conceden mucha importancia y aprecian un retraso en el desarrollo motor (Smith, 2000; Tantam, 2000).

- **Destreza manual.** Aunque puede evolucionar con la edad, la habilidad manual, que se desarrolla de manera asimétrica en los casos de desarrollo típico, muestra un grado de lateralización menor en las personas con autismo. Aunque los Asperger tengan buenas habilidades viso-espaciales y puedan incluso pensar visualmente (§III.2.2.1.2), las habilidades viso-motoras entre el ojo y la mano parecen estar alteradas.
- **Análisis pormenorizado de una habilidad motora.** Las alteraciones motoras son tan diversas que es importante dividir cada habilidad motora en destrezas o procesos sencillos para comprobar cuáles exactamente no se realizan bien y, por tanto, qué áreas neurológicas están afectadas.
- **Modo de andar y equilibrio.** La posición corporal suele ser excesivamente rígida (su extremada sensibilidad a los cambios de posición corporal les genera dificultades para mantener el equilibrio), y la manera de caminar, disarmónica (suelen moverse de manera descoordinada). Las dificultades con la motricidad fina y la motricidad gruesa complican la ejecución de tareas que requieren coordinación y movimientos precisos; de ahí que les cueste resolver tareas grafomotoras, por ejemplo.
- **Dispraxia** (movimientos complejos aprendidos⁵⁵). Rogers *et al.* (1996, en Smith, 2000) demostraron las dificultades de los autistas en la imitación de gestos. Esas dificultades suelen ser más severas cuando los gestos implican movimientos de todo el cuerpo y no solo de una parte, lo que sugiere que el problema quizás se encuentre en la integración de los movimientos sencillos que conforman uno complejo.

2.2.1.2. Competencia social

La clave se encuentra en la idea de que las personas con síndrome de Asperger no adoptan diferentes perspectivas. A pesar de que su coeficiente intelectual se sitúe en la media o por encima de ella, su “inteligencia social”, la que implica relacionarse con los demás y recurrir a la empatía para que tales experiencias tengan éxito, no les permite ponerse en el lugar del otro ni captar las señales sociales relacionadas con estados mentales. Su situación emocional cambia de manera drástica, y tan pronto se muestran tímidos y distantes como cordiales y amigables. Además, al no tener en cuenta los principios básicos que rigen las relaciones sociales, dan lugar a situaciones incómodas o violentas (por ejemplo, se ríen del mal ajeno).

Tienen dificultades para relacionarse con los demás, sobre todo con sus iguales, y también para interpretar los comportamientos de otras personas teniendo en cuenta sus intenciones. Por ejemplo, procesan la información con tal grado de precisión que

⁵⁵ Dewey (1995, en Smith, 2000) hablaba de *developmental dyspraxia* para referirse a las alteraciones de los movimientos complejos aprendidos, frente a la apraxia del ámbito neuropsicológico adulto, en un claro paralelismo con las alteraciones lingüísticas, disfasia y afasia.

respetan los principios morales hasta un punto extremo (nunca mienten), y les resulta complicado captar las llamadas “dobles intenciones”, ya que no encuentran razones que justifiquen esas conductas. En consecuencia, a veces consideran “ataques” premeditados contra ellos acciones que en realidad no eran intencionales (González Navarro, 2009; Baron-Cohen, 2012).

La amistad se construye a partir de la empatía, que permite adoptar el punto de vista del otro, y se consolida gracias al desarrollo de estrategias que posibilitan la resolución de conflictos y el entendimiento mutuo. Pero las personas con síndrome de Asperger, a pesar de que tienen interés por relacionarse, no saben cómo hacerlo convenientemente (Hobson, 1995). Aun teniendo en cuenta su incompetencia social, valoran el contacto con otras personas y quieren establecer vínculos afectivos, aunque no den muestras de ello por sus dificultades con la capacidad intersubjetiva.

Los Aspies tenemos afectados –en un grado más o menos importante según cada caso– los mecanismos sociales innatos, como la empatía, que están en el origen de los lazos emocionales. De pequeños no generamos espontáneamente los vínculos que les son naturales al resto de niños y niñas. Con el tiempo, aprendemos a substituir –con éxito variable dependiendo de cada persona– los mecanismos emocionales que nos faltan por otros racionales, y llegamos a generar enlaces afectivos con un número de personas, generalmente más reducido que en el caso de los neurotípicos. El nuestro, sin embargo, es un amor diferente, que no ha nacido de los sistemas autónomos del cerebro para ser después *ennoblecido*, sino que ha tenido su origen en el centro de las decisiones racionales, en un acto de voluntad suficientemente intenso como para llegar a despertar sentimientos y emociones tan o más ricas que las ‘normales’, aunque no las sepamos expresar. ¿No es más noble este amor a *contradirección*, que lleva de la razón a la emoción, y no a la inversa? ¿No es más humano un amor que nace en el centro mismo de aquello que consideramos el valor máspreciado del ser humano? (Cererols, 2011: 256-257)

Los contextos informales y desestructurados son caóticos para las personas con síndrome de Asperger; no saben cómo resolver esas situaciones, así que, para evadirse de ellas, a veces recurren a otras situaciones ficticias. Se aíslan y reproducen escenas de películas, por ejemplo. En ocasiones incluso construyen complejos mundos imaginarios en los que sí son competentes a nivel social (González Navarro, 2009).

Su coeficiente intelectual suele ser igual o superior a 70, es decir, la inteligencia que no implica el ejercicio de la intersubjetividad se sitúa dentro del rango normal. Sin embargo, tienen un estilo cognitivo singular, que les hace ver el mundo que les rodea desde un punto de vista diferente. Sobre esta perspectiva especial se han apuntado dos cuestiones fundamentales (Baron-Cohen, 2010; Volkmar y Klin, 2000):

- **Procesan la información visualmente**⁵⁶. De ahí que apoyos como los pictogramas, las fotografías e incluso la lengua escrita les ayuden, por

⁵⁶ Según Temple Grandin (*Thinking in Pictures. My Life with Autism*, 1996, obra actualizada en 2006; en Cererols, 2011), existen tres tipos de pensamiento, agrupables en dos fundamentales: el pensamiento lógico-verbal, basado en palabras; y el pensamiento visual o con patrones, basado en imágenes.

ejemplo, a comprender conceptos abstractos, a organizar toda la información que condiciona cualquier interacción social o a narrar con mayor precisión experiencias personales. De hecho, les suele resultar más fácil que a las personas con un desarrollo típico resolver tareas viso-espaciales, como identificar figuras enmascaradas (§III.2.2.2.2).

- **Procesan la información de manera fragmentada**, atendiendo sobre todo a los detalles. Happé considera que sus limitaciones en la coherencia central, un “déficit para establecer conexiones significativas integrando distintas fuentes de información” (González Navarro, 2009: 33), hace que observen la realidad con una perspectiva tan analítica que pierden el valor global y el sentido contextualizado de los signos o las señales. Se interesan por detalles que pasarían desapercibidos para una persona neurotípica⁵⁷ y no sintetizan sus experiencias, lo que complica tareas diarias como la toma de decisiones, por ejemplo.

Aunque esta teoría de la coherencia central débil (§III.2.2.2.2) presenta algunas ideas cuestionables, lo cierto es que, a partir del procesamiento fragmentado de la información, es posible justificar algunas características frecuentes en las personas con síndrome de Asperger. Destaca especialmente su extraordinaria habilidad en aquellos temas muy concretos que resultan de su interés.

Se trata de parcelas muy restringidas que absorben su atención, como el dibujo, la memorización de datos (números de teléfono, accidentes geográficos, tipos de plantas, banderas de todos los países del mundo, etc.), la elaboración de listas, las colecciones, o actividades de tipo matemático, siempre precisas, como la música o el cálculo, intereses todos ellos relacionados con la predictibilidad y la sistematización (§III.2.3.7), ya que lo repetitivo les resulta atractivo. Suelen tener una gran capacidad memorística.

Estas sorprendentes habilidades, que han hecho que los afectados por el síndrome de Asperger sean conocidos también como autistas *savants* (Frith, 2006, en González Navarro, 2009), pueden ser consecuencia de la intensa dedicación. La obsesión por un tema hace que inviertan en él la mayor parte del tiempo y, por tanto, mejoren su destreza, si bien resulta llamativo el contraste entre estas habilidades prodigiosas y su nivel de desempeño en el ámbito social, que se encuentra por debajo

⁵⁷ Allan Synder publicó en 2009 un artículo (“*Explaining and inducing savant skills: privileged access to lower level, less-processed information*”, *Philosophical Transactions of The Royal Society B*, 364, 1399-1405) en el que experimentaba aplicando a personas neurotípicas la técnica de la estimulación magnética repetitiva transcraneal de baja frecuencia, que consiste en inhabilitar temporalmente la coherencia central, esa capacidad de resumir experiencias y omitir detalles (Cererols, 2011). Produce efectos más leves que una auténtica lesión cerebral, pero el investigador realizó observaciones interesantes: quienes participaron en el estudio mejoraban la habilidad para el dibujo; corregían textos detectando errores que el cerebro normalmente omite (los corrige “automáticamente”); apreciaban cantidades instantáneamente de manera intuitiva, sin necesidad de contar los objetos (se les mostraba en una pantalla la imagen de un conjunto de entre 50 y 150 elementos); y no reinterpretaban ni modificaban los recuerdos, al igual que les ocurre a los Asperger, que conservan la imagen de sus vivencias con gran detalle y con un grado de fidelidad a la realidad mucho mayor que los neurotípicos.

de la media. En este sentido, autores como Baron-Cohen prefieren denominar al síndrome de Asperger *afección del espectro autista*, porque, aun reconociendo sus evidentes dificultades sociales, poseen importantes destrezas en otros ámbitos (Baron-Cohen, 2010).

La combinación de una gran habilidad en aspectos muy determinados y las conductas extravagantes o inadecuadas desconcierta a los iguales y genera una sensación de ausencia de contacto personal (Hobson, 1995). Las personas con síndrome de Asperger tienen una idea limitada de la complejidad de la persona como ser o “cosa” especial, cualitativamente diferente de un objeto, con creencias, pensamientos y sentimientos propios, en relación con uno mismo, con los demás y con el mundo.

Ni con los adultos ni con otros niños recuerdo emociones afectivas, ni de experimentarlas yo, ni mucho menos sentir que ellos las tuviesen hacia mí. Las que pudiese haber quizás no las identifico como tales debido a mi daltonismo emocional, por aquel entonces casi total. Si lo medito bien, en general mis relaciones con los demás se movían por un mecanismo racional, no demasiado diferente del que podía aplicar a los objetos inanimados, con la diferencia de la mayor imprevisibilidad de los seres vivos. Sí, me gustaba más la ‘racionalidad’ de los objetos que la imprevisibilidad de los humanos. (Cererols, 2011: 40-41)

Los Asperger entienden de manera limitada el concepto de persona, lo que inhabilita en gran parte su capacidad intersubjetiva (§II.2.2.2). Sus dificultades para comprender estados mentales se asocian con otros problemas de tipo social, con usos lingüísticos atípicos y con disfunciones cognitivas más generales (Hobson, 1995). De hecho, al menos en este caso, Baron-Cohen, Leslie y Frith reducen la tríada de Wing a un único déficit cognitivo: la imposibilidad de representar estados mentales (Frith *et al.*, 1994).

En definitiva, la base de los trastornos del espectro autista es la alteración de la implicación intersubjetiva. Las personas afectadas experimentan las relaciones personales de forma parcial, limitada y diferente a como lo hacen los neurotípicos. Debido a su experiencia empobrecida, las funciones cognitivas en las que presentan más problemas tienen que ver con los estados mentales, el juego simbólico, la autoconciencia reflexiva y los usos lingüísticos que exigen ajustarse a las diferentes perspectivas de los interlocutores. No terminan de ser conscientes de que “existen” en la mente de los demás, mientras que los niños neurotípicos se autoafirman con insistencia frente las personas de su entorno (Hobson, 1995).

2.2.1.3. Competencia lingüística y comunicativa

Los niños con síndrome de Asperger tienen dificultades para interpretar y comprender las situaciones sociales y también todo lo relacionado con el lenguaje. Las

alteraciones pragmáticas son evidentes, pero su origen cognitivo complica considerablemente el entrenamiento y los intentos de superación (§III.2.4).

Dividimos a continuación las principales características lingüísticas y comunicativas de las personas con síndrome de Asperger en cinco grandes grupos, teniendo en cuenta, no obstante, que los rasgos incluidos en cada una de las categorías repercuten, en última instancia, en el nivel pragmático, ya que afectan negativamente al éxito de los intercambios comunicativos.

a) Aspectos paralingüísticos

Sus producciones lingüísticas presentan alteraciones prosódicas, tanto en el tono como en la entonación, la intensidad o el ritmo. Resultan totalmente inexpresivas, monocordes. La intensidad suele ser muy alta, y las emisiones se producen con demasiada velocidad o muy lentamente. Como consecuencia de las dificultades para integrar en actuaciones complejas ciertos comportamientos motores, como el control de la inspiración y la expiración, son comunes las disfemias y el uso de “rellenos” como *uhm, ah*, etc.

b) Aspectos morfosintácticos

Las personas con síndrome de Asperger y con otros TEA suelen tener problemas para captar la referencia de los pronombres personales y, en consecuencia, modificarlos según la perspectiva del hablante. Es habitual que se refieran a sí mismos en tercera persona o que utilicen las formas *yo* y *tú* exactamente igual que su interlocutor, es decir, las repiten (ecolalia), pero no las adaptan; asumen los usos lingüísticos, pero no las actitudes o los puntos de vista que los generan. A veces incluso tienden a repetir sintagmas nominales completos, en lugar de sustituirlos por pronombres, es decir, no tienen en cuenta que su interlocutor podría asociar tales pronombres con sus referentes, rescatándolos del discurso previo o recurriendo al propio contexto (Hobson, 1995).

La comprensión y el uso de los pronombres personales están vinculados al desarrollo de la capacidad intersubjetiva, y su utilización comienza, en el caso de los niños neurotípicos, hacia el final del segundo año de vida, cuando empiezan las emisiones lingüísticas de más de una palabra y surgen también las primeras referencias a estados mentales. El valor pragmático de los pronombres personales y otros elementos deícticos supone tener en cuenta la correferencia y el reconocimiento de los interlocutores como agentes, cada uno con su subjetividad y su papel en el discurso, y las respectivas “posiciones” generan ajustes y adaptaciones a la perspectiva de quien habla en cada caso, con su reflejo correspondiente en el lenguaje. Pero, en el caso de los Asperger, la dificultad para reconocer su papel en la interacción y diferenciarlo del de los demás participantes genera prácticas lingüísticas anómalas.

Lee, Hobson y Chiat (1993, en Hobson 1995) realizaron un estudio con adolescentes con TEA y otros con deficiencia mental con edad y dominio lingüístico similares. Los primeros utilizaban y comprendían de manera competente los pronombres personales cuando la tarea consistía en colocar entre el adolescente y el investigador una cartulina con un dibujo por cada cara y decir quién podía ver cada dibujo. Sin embargo, cuando en la cartulina no aparecían dibujos, sino las fotografías del experimentador y del adolescente, los autistas tendían a hacer referencia a ellos con los nombres propios, mientras que los niños con deficiencia mental, que actuaron como grupo control, recurrían a los pronombres personales. Los adolescentes autistas no cometían errores de comprensión (sabían quién aparecía en cada fotografía, quién llevaba sombrero o corbata, etc.) y tenían un desarrollo lingüístico suficiente, pero el uso de los pronombres personales no se ajustaba a los habituales.

En definitiva, la conceptualización de sí mismos y de los demás que tienen las personas con Asperger es diferente a la de las personas neurotípicas; su autoconcepto es menos estable. La ecolalia y la inversión pronominal que se producen en ocasiones pueden deberse a estas limitaciones. No se identifican plenamente con su propio punto de vista y, por tanto, les cuesta reajustar su perspectiva para reconstruir la de los demás. Así se explican también los problemas a los que se enfrentan a veces a la hora de diferenciar lo físico de lo mental (tener un objeto o pensar en él) o lo aparente de lo real.

c) Aspectos léxico-semánticos

Las personas con síndrome de Asperger demuestran un amplio dominio léxico en los temas concretos que concentran su interés, así que habitualmente emplean neologismos porque necesitan palabras que se adapten con precisión a los conceptos. (Landa, 2000; Volkmar y Klin, 2000; Baron-Cohen, 2010).

Sin embargo, aunque dominen exhaustivamente una parcela léxica muy determinada, no disponen de un repertorio de palabras lo suficientemente interconectado como para comprender relaciones semánticas variadas y rentabilizarlas en sus producciones (sinónimos y antónimos, lenguaje figurativo, etc.).

De hecho, una de las características más destacadas de los Asperger es la interpretación literal de los enunciados. No contextualizan las producciones de sus interlocutores, así que no captan los dobles sentidos presentes, por ejemplo, en enunciados metafóricos, irónicos o humorísticos, en preguntas indirectas (Monfort y Monfort Juárez, 2005), o en cualquier otro recurso que implique transmitir significados nuevos creados a partir de la motivación comunicativa del hablante. No captan las connotaciones y valores asociativos relacionados con estos usos lingüísticos (Hobson, 1995).

d) Aspectos pragmáticos

Un hablante competente ajusta sus producciones lingüísticas al contexto y al interlocutor con el que se comunica, presupone lo que este conoce, cree o espera, y además procura adaptarse a sus cualidades físicas y sociales (edad, tipo de relación que existe entre ambos, etc.) y al contexto (grado de formalidad). Estos aspectos exigen reflexionar de manera consciente sobre ciertas convenciones sociales para adecuar el registro, formular unas mismas ideas con recursos formales diferentes y manejar diferentes perspectivas, al menos la propia y la del interlocutor (Landa, 2000).

A los 6 meses, los niños ya miran en la dirección en la que mira el adulto, construyendo así estrategias de referencia conjunta (pueden captar los cambios de referente, por ejemplo), y sus primeras palabras suelen aludir a personas, lugares, objetos o acciones relevantes para ellos. Hacia los 4 años modifican sus producciones lingüísticas y ajustan el grado de complejidad de las mismas según estén hablando con niños menores que ellos, con sus iguales o con adultos. Desarrollan estrategias para resolver malentendidos y evitar fracasos comunicativos (solicitan aclaraciones ante enunciados ambiguos, por ejemplo).

Sin embargo, las personas con síndrome de Asperger no realizan tales ajustes: no tienen en cuenta qué temas se pueden tratar en cada situación y cuáles hay que evitar, y no valoran qué intereses tiene el interlocutor, cuánta cantidad de información necesita en función de la que ya conoce, etc. Tampoco tienen presente la información que comparten con él, incluyendo las experiencias comunes y el contenido previo del discurso. Incumplen constantemente el principio de relevancia.

Los niños con síndrome de Asperger utilizan siempre un estilo muy formal, considerado pedante porque tal grado de formalidad no concuerda con su edad. Les resulta complicado desenvolverse en situaciones de tono informal, por la carga de improvisación y desestructuración de estas interacciones.

Prefieren hablar con un único interlocutor o en grupos muy pequeños, porque la comunicación en grupos numerosos les parece caótica, al tener que manejar numerosos factores extralingüísticos (tareas de mentalización básicas): el entorno personal, familiar y laboral de los interlocutores; el carácter de cada uno de ellos; hechos recientes y pasados que puedan repercutir en la conversación; la relación de ellos con uno mismo; su estado emocional actual; etc. A estas se añaden otras tareas de mentalización de segundo nivel o incluso más complejas: cómo repercute en cada uno el comportamiento de los demás y las relaciones existentes entre todos ellos.

Si el tema les interesa, sin valorar la relevancia que puede tener tal conversación para el interlocutor, las personas Asperger acaparan el turno de palabra (verborrea), pero, si no lo hace, se limitan a afirmar, a negar o a expresar su desconocimiento. En este caso incluso cambian de tema de manera drástica, mostrando descortesía (Cererols, 2011; Landa, 2000; Baron-Cohen, 2010; Volkmar y Klin, 2000). Los niños Asperger pierden también el interés si la conversación no persigue un objetivo práctico.

Sabemos que los actos de habla (Austin, 1962 y Searle, 1975, en Escandell Vidal, 2003), para ser considerados tales, se basan en una intencionalidad comunicativa, que

es posible expresar incluso desde antes de la adquisición del lenguaje a través de gestos, vocalizaciones y expresiones faciales diversas. Las intencionalidades que se persiguen mediante los actos de habla pueden ser muy variadas (negociar, preguntar, etc.), tanto de forma directa como indirecta, para poder adaptarse al grado de formalidad de cada contexto.

Sin embargo, los niños con Asperger tienen intencionalidades comunicativas fundamentalmente instrumentales, es decir, pretenden satisfacer necesidades concretas. No buscan el contacto social con el mero objetivo de disfrutar de él (agradecer, comentar, etc.), por lo que, si consideran que el intercambio comunicativo no persigue objetivo práctico alguno, pierden el interés. No captan la carga emocional de la mera charla social, así que esta se convierte en una situación desconcertante y sin sentido (Cererols, 2011; Landa, 2000).

La gestión discursiva implica iniciar, mantener y cerrar tópicos conversacionales, admitiendo posibles digresiones y reparando los malentendidos o rupturas que se produzcan. La información conocida precede a la información nueva, esta se puede interpretar adecuadamente porque se ofrecen las pistas contextuales necesarias, y se utilizan mecanismos de coherencia y cohesión que permiten responder de manera relevante al tópico conversacional y propiciar, por tanto, la progresión discursiva (Landa, 2000).

En los primeros momentos, los niños participan en intercambios comunicativos respondiendo a las interacciones que inician los adultos de su entorno (§II.3.1). Los intercambios de miradas y de afecto sientan las bases de la toma de turnos, y la atención conjunta sobre un mismo referente (persona u objeto del contexto comunicativo) se considera el paso previo al mantenimiento del tópico conversacional. Aunque en las etapas iniciales son los adultos quienes cargan con esa responsabilidad, hacia los 3 meses de edad los niños neurotípicos ya asumen el turno cuando les corresponde; primero lo emplean para sus vocalizaciones, y más tarde, para sus primeras producciones lingüísticas.

Pero nuevamente los niños con síndrome de Asperger tienen déficits de atención conjunta que les impiden utilizar y comprender gestos para mostrar o señalar, así como captar patrones de dirección de la mirada y fijar referentes comunes. De hecho, para consumir el turno de habla que les corresponde y no dejar patente que no siguen la conversación (o incluso para provocar el final de esta), recurren a veces a la ecolalia. Esta carece de valor comunicativo en algunas ocasiones, pero en ciertos momentos sirve como estrategia disuasoria (Hobson, 1995). Los niños neurotípicos utilizan la repetición para enfatizar alguna palabra o idea o para expresar sorpresa, pero para los niños con Asperger constituye una solución fácil que no implica ningún esfuerzo creativo.

En definitiva, las personas con síndrome de Asperger no siguen con normalidad la evolución del discurso: sus intervenciones no resultan coherentes con lo ya dicho; su uso del lenguaje es rígido e inflexible, por lo que a veces producen enunciados irrelevantes o inadecuados en el contexto; interpretan de manera muy estricta los enunciados de sus interlocutores, así que no admiten interpretaciones alternativas (no

literales) más apropiadas en el contexto en el que se encuentran; no valoran convenientemente la cantidad de información que ofrecen (o dan demasiada, con muchos detalles, o emiten enunciados prácticamente inconexos, no relacionados con el turno de habla anterior); tienen dificultades para construir actos de habla cohesionados, lo que afecta a la coherencia de los mismos; y no suelen captar la idea esencial de las producciones de otros interlocutores, por lo que sus intervenciones no suelen estar relacionadas semántica y pragmáticamente con lo dicho en la conversación (Landa, 2000).

e) Aspectos kinésicos

Las personas con síndrome de Asperger tienen graves dificultades con la comunicación no verbal, tanto para interpretar los gestos de los demás como para producir ellos alguno con valor comunicativo pertinente en un contexto determinado, ya que este tipo de signos depende de convenciones sociales, es decir, su significado ha de ser compartido por la comunidad. De hecho, los Asperger prefieren la comunicación a través de Internet, mucho más limitada en este aspecto y menos invasiva a nivel social.

Por ejemplo, en el estudio de Loveland y Landry (1988 y 1989, en Hobson, 1995), un grupo de niños autistas de 5 a 13 años apenas utilizaba de manera espontánea gestos para mostrar o señalar, como tampoco manifestaba lingüísticamente las referencias al contexto mediante procedimientos deícticos (pronombres personales o demostrativos, adverbios de lugar, etc.), de acuerdo con lo que ya mencionábamos antes en el apartado B.

Y, como tendremos ocasión de comprobar (§III.2.3.6), las personas con síndrome de Asperger consideran que las expresiones faciales de los demás no repercuten en ellos y que no les afectan de ningún modo; incluso les resulta difícil comprenderlas, seguramente debido a su tendencia a percibir la realidad de manera fragmentada. Además, sus propias expresiones faciales suelen ser consideradas confusas, “extrañas” o carentes de empatía hacia sus interlocutores. La expresión no verbal voluntaria se encuentra normalmente más alterada que la involuntaria (Tantam, 2000).

2.2.2. Principales teorías sobre las causas del síndrome de Asperger

Se han creado numerosas teorías para explicar por qué surgen los diferentes trastornos del espectro autista. Las agrupamos en dos grandes bloques, según se centren en aspectos neurobiológicos (estructuras cerebrales, hormonas, etc.) o en factores psicológicos (función ejecutiva, coherencia central, etc.).

2.2.2.1. Teorías neurobiológicas

La teoría genética es la que más apoyos tiene actualmente, es decir, se admite que el síndrome de Asperger está motivado por causas biológicas, no puramente psicológicas. Así parecen evidenciarlo los siguientes descubrimientos (Baron-Cohen, 2010; Hobson, 1995; Baron-Cohen y Hammer, 1997; Folstein y Santangelo, 2000):

- Aunque los familiares en primer grado, es decir, padres y hermanos, no tengan autismo ni síndrome de Asperger, pueden mostrar rasgos similares con grados de severidad diversos: introversión, dificultades en la interacción social, intereses muy concretos, gran atención a los detalles, etc. Estos rasgos constituyen el llamado Fenotipo Autista Amplio (FAA), en inglés *Broader Autism Phenotype* (BAP).

This term has been used to describe a set of personal attributes and behaviors that are found more frequently in the parents and siblings of autistic children than in relatives of controls. In concept, BAP is similar to both autism and AS, but the traits and behaviors are not usually severe and sometimes have adaptive value; it usually does not come to clinical attention. Individuals with BAP generally lack the markedly restricted interests or striking difficulties getting along in the workplace that plague individuals with AS. (Folstein y Santangelo, 2000: 161)

Por ejemplo, en el estudio de Baron-Cohen y Hammer (1997), los padres de niños con síndrome de Asperger manifestaron una versión leve del perfil cognitivo autista. En la tarea de “leer la mente” de los personajes de una fotografía valorando la expresión de los ojos, los resultados de los padres eran inferiores a los de las madres, teniendo en cuenta además que, a su vez, los resultados de cada grupo eran peores que los de los sujetos control masculinos y los de los sujetos control femeninos, respectivamente. Fueron más lentos y menos precisos. Sin embargo, la tarea de las figuras incrustadas o enmascaradas, tomada de Witkin *et al.* (1971), arrojó los resultados contrarios. Los padres de niños Asperger eran más rápidos que las madres identificando las figuras que constituían otra figura mayor, y todos ellos resolvieron bien la tarea antes que los sujetos control masculinos y femeninos. El cerebro típico tiende a la percepción *Gestalt*, es decir, se centra en el objeto entero y sacrifica los detalles porque busca el significado global, mientras que el cerebro de estos padres presentaba, según Frith (1989, en Baron-Cohen y Hammer, 1997), una coherencia central débil: prestaba más atención a las partes que al todo (Davies *et al.*, 1994). Estas apreciaciones se relacionan con dos teorías psicológicas, la del cerebro masculino y la de la coherencia central débil, que abordaremos en §III.2.2.2.2.

- Si un miembro de la familia tiene un trastorno del espectro autista, aumenta la probabilidad de que lo tenga también un hermano (el porcentaje es aproximadamente del 5 o el 10%).

- Este porcentaje se mantiene en el caso de gemelos dicigóticos, pero con los gemelos monocigóticos, los que son idénticos, la cifra aumenta. Cuando uno de los gemelos tiene un trastorno del espectro autista, la probabilidad de que el otro también lo padezca es del 60 o el 90%.

Por ejemplo, Gillberg (1989, en Baron-Cohen y Hammer, 1997) estudió el caso de veintitrés personas con síndrome de Asperger y comprobó que uno de los padres tenía también síndrome de Asperger, y diez padres y dos madres encajaban en ese espectro de síntomas similares pero menos severos (FAA).

- En el caso de que en la familia no haya otros casos de autismo, es posible que existan patologías relacionadas con él, como la dislexia o retrasos en la adquisición del lenguaje.

El análisis de ligamientos del genoma (*Genome-Wide Linkage Analysis*), es decir, la comparación del genoma de personas con una serie de rasgos comunes, no resulta determinante para el estudio de los trastornos del espectro autista, ya que no todos los síntomas se manifiestan en todos los casos y, cuando lo hacen, presentan grados de intensidad diversos. La causa de estos trastornos no se encuentra en un único gen, sino en las influencias que se producen en un grupo de ellos, cuyo desarrollo se encuentra también condicionado por factores ambientales, dado que contar con el componente genético no siempre implica padecer el síndrome.

La causa de un desarrollo neurológico atípico podría encontrarse en factores neonatales (problemas hematológicos, respiratorios o neurológicos; infecciones; etc.) o perinatales (nacimiento prematuro o postmaturo, por ejemplo). Los marcadores biomédicos ven la causa de los trastornos del espectro autista en un desarrollo atípico del cerebro, tanto antes como después del nacimiento (Baron-Cohen, 2010):

- **Tamaño y estructura del cerebro.** Algunas áreas del cerebro autista, como el hipocampo, constan de más neuronas, y estas tienen también más dendritas, mientras que en otras zonas, como la amígdala, suele haber menos cantidad de células neuronales que en los neurotípicos.

Varias zonas cerebrales implicadas en el reconocimiento y en las reacciones emocionales, en la memoria, en la atención y en la coordinación tienen un tamaño inferior al de los neurotípicos. Tal es el caso del hipocampo, el núcleo caudado, algunas partes del cerebelo y la amígdala. Esta última solamente es menor en los adolescentes y en los adultos con trastornos del espectro autista, pero, en cambio, es mayor de lo normal en los niños, ya que el crecimiento del cerebro durante los primeros años de vida es superior al habitual.

El cerebro TEA tiene más materia gris y más materia blanca, sobre todo en los lóbulos frontales, aunque algunas investigaciones señalan que el exceso de materia gris se produce solamente a edades tempranas, hasta los 5 años aproximadamente.

En general, este tipo de cerebro es más grande y pesado que el de las personas neurotípicas. Sobre todo en algunas regiones, como en el lóbulo frontal, es habitual la hiperplasia, es decir, el excesivo crecimiento.

Las regiones cerebrales que suelen ser más pequeñas en los hombres que en las mujeres son aún menores en las personas con trastornos del espectro autista: el cíngulo anterior, el giro temporal superior y el giro frontal inferior, fundamentalmente. Del mismo modo, la amígdala, que suele ser mayor en los hombres que en las mujeres, tiene un tamaño aún mayor en los autistas y en los Asperger (al menos en los primeros años de vida).

• **Funcionamiento del cerebro.** Al realizar tareas relacionadas con la capacidad intersubjetiva, el cerebro de las personas con trastornos del espectro autista muestra un grado de actividad inferior al habitual en algunas áreas cerebrales, las que conforman el llamado *circuito de la empatía* (§II.1.4): la corteza prefrontal medial, la corteza orbitofrontal, la circunvolución frontal interior, el surco temporal superior o la amígdala⁵⁸, entre otras.

Especial atención merecen las áreas que no solamente se activan cuando la propia persona realiza una acción, sino que lo hacen también cuando ven a otra persona hacerla. Así podemos, por ejemplo, imitar a los demás, identificarnos con ellos o entender su comportamiento. Las neuronas espejo (o mejor, los sistemas espejo) resultan, por tanto, de vital importancia en el proceso de socialización. El autismo constituye, en este sentido, un síndrome de “espejo roto”, a pesar de que algunas personas afectadas muestran gran capacidad de imitación en determinadas áreas (ecolalia).

Asimismo, los neurotransmisores, las sustancias que comunican información electroquímica de unas neuronas a otras y permiten que la señal supere la sinapsis, el espacio comprendido entre ellas, presentan indicadores alterados. En casos de trastornos del espectro autista suelen estar demasiado elevados algunos neurotransmisores: la serotonina, implicada en el control de la ira, el humor, el sueño y el apetito; y el ácido γ -aminobutírico (GABA), sustancia inhibidora cuya escasez genera un estado de sobreexcitación que da lugar a ansiedad e hipersensibilidad.

Con el método ERP (*Event Related Potential*), que mide la velocidad a la que el cerebro detecta un estímulo visual o auditivo, se han descubierto diferencias electrofisiológicas en la onda N170. Esta se activa más cuando una persona neurotípica ve caras que cuando ve cualquier otra realidad, y sobre todo lo hace en el hemisferio derecho⁵⁹, pero en los niños autistas la activación es muy similar en los dos hemisferios cerebrales y se acentúa cuando ve objetos.

⁵⁸ El síndrome de Klüver-Bucy fue creado artificialmente lesionando la amígdala de un mono en los dos hemisferios cerebrales. El mono adoptó entonces una actitud de retraimiento social, parecía tener dificultades para identificar las intenciones de otros monos (amabilidad o agresividad), y desarrolló hiperoralismo (se introducía en la boca todos los objetos), conductas repetitivas y desinhibición social. Este síndrome experimental se considera una forma de autismo animal que podría explicar la relación entre la amígdala cerebral y los trastornos del espectro autista (Baron-Cohen, 2010).

⁵⁹ El hemisferio derecho está implicado en la producción y en la comprensión de todo lo relacionado con estados mentales: expresiones faciales, prosodia y otros factores paralingüísticos, la comunicación no verbal, etc. Además, es el encargado de procesar la información espacial, es decir, la relativa a la

Otro factor que parece estar implicado en el origen neurobiológico de los TEA son las hormonas, tanto las esteroides como las péptidas:

- Se aprecian desequilibrios relevantes en las cifras de **hormonas esteroides** (andrógenos y estrógenos). Existen evidencias de que los niños varones con TEA alcanzan la pubertad antes que los niños con un desarrollo típico, y las mujeres tienen una probabilidad mayor de desarrollar el síndrome ovárico poliquístico, relacionado con niveles elevados de testosterona.

En algunos estudios se ha comprobado que, durante el embarazo, las madres de niños con trastornos del espectro autista tenían niveles de testosterona fetal más altos que las madres de niños neurotípicos. Este dato se puede obtener solamente practicando una amniocentesis, así que no es posible conocerlo después del nacimiento del niño. No obstante, se ha diseñado una prueba sencilla para poder calcularlo de manera indirecta: la relación entre la longitud del dedo índice y el dedo anular⁶⁰.

- Las **hormonas no esteroides**, las **péptidas**, son la oxitocina y la vasopresina. El nivel de la primera está por debajo de la media en el caso de las personas con TEA. La oxitocina, que puede actuar como neurotransmisor del cerebro, tiene receptores en diversas zonas cerebrales, como la amígdala y la corteza prefrontal ventromedial. Estas regiones están directamente relacionadas con la empatía y las relaciones sociales, pero permanecen hipoactivas en el caso de los TEA. Aunque todavía no está plenamente demostrado, hay estudios que apuntan a que un tratamiento farmacológico a base de oxitocina reduce las conductas repetitivas autistas, es decir, modera el interés obsesivo por la sistematización.

2.2.2.2. Teorías psicológicas

Como complemento a las teorías neurobiológicas, existen cinco teorías psicológicas que tratan de explicar las principales características de los afectados por alguno de los trastornos comprendidos en el espectro autista (Baron-Cohen, 2010; Cererols, 2011; González Navarro, 2009). Veamos en qué consiste cada una, qué

localización de objetivos, a la memoria visual, etc., por lo que su relación con la capacidad intersubjetiva es evidente (Ozonoff y McMahon Griffith, 2000).

⁶⁰ La ratio es de 2D:4D. Para realizar la prueba, basta con fotocopiar la palma de ambas manos y medir la longitud de los dedos índice y anular de cada una. Se calcula la relación entre la longitud de los dos dedos de las dos manos y, por último, se obtiene la media. En general, los valores de los neurotípicos se encuentran entre 0,954 y 0,968, mientras que las personas con TEA obtienen una cifra de 0,94 o inferior.

En este sentido, en 1931 Mairanne Raschig publicó *Hand und Persönlichkeit (Mano y personalidad)*, una obra en la que recopilaba la imagen de las manos de varios personajes importantes. Al hacer el cálculo ya mencionado con la imagen de las manos de Einstein, se obtuvo una cifra situada entre 0,93 y 0,94. Este dato y la información biográfica de la que se dispone han dado lugar tradicionalmente a considerar que Einstein era Asperger.

aspectos concretos intentan explicar y qué rasgos de los TEA no terminan de justificar satisfactoriamente.

▪ **Teoría de la disfunción ejecutiva.** La función ejecutiva, como ya indicamos en la nota 11, permite controlar nuestras acciones, entendidas estas en un sentido muy amplio: movimientos, atención, pensamientos, etc. Esta habilidad hace que sea posible planificar acciones, ejecutarlas, centrar la atención en una tarea o desviarla a otra, tomar decisiones, inhibir comportamientos inadecuados, etc. Las personas con trastornos del espectro autista, con dificultades de control ejecutivo (conductas repetitivas, rechazo a los cambios, incapacidad para modificar el centro de atención, manifestación totalmente sincera y desinhibida de las opiniones, etc.), quizás no han desarrollado con normalidad esta función.

Esta teoría cuenta con pocos defensores. Se suele utilizar la prueba de la Torre de Londres⁶¹ para valorar la función ejecutiva porque los autistas la realizan mal, pero los afectados por el síndrome de Asperger obtienen buenos resultados. Además, personas con otros diagnósticos ajenos al espectro autista puntúan muy bajo también en esta prueba (TDAH, TOC, esquizofrenia, etc.), lo que evidencia que las dificultades que refleja no afectan solamente al autismo, aunque en este caso presenten una severidad mayor.

Cuando se intenta evaluar la función ejecutiva a través de una prueba de fluidez verbal (decir en un minuto las palabras que comiencen por una determinada letra, por ejemplo), las personas con autismo o con síndrome de Asperger puntúan bajo, pero quizás esto sea debido a que su cerebro organiza el léxico de forma más compleja, no por orden alfabético.

▪ **Teoría de la coherencia central débil.** Según la psicología de la *Gestalt*⁶², la mente recopila las experiencias que le ofrecen los sentidos, las reorganiza y

⁶¹ La prueba de la Torre de Londres, que consta normalmente de tres pequeñas columnas y una serie de bolas ensartadas en una de ellas, consiste en pasar todas las bolas desde la primera columna a una de las otras dos haciendo el menor número de movimientos posible.

⁶² La palabra *Gestalt* proviene del alemán. Significa *forma* o *disposición*, y la utilizó por primera vez en 1890 el filósofo Christian von Ehrenfels para hacer referencia a la percepción de un conjunto como entidad diferenciada de la suma de cada una de las partes que lo forman.

Los seguidores de este movimiento han estudiado las reglas que sigue el cerebro para organizar sus percepciones y, en lo que se refiere fundamentalmente a las visuales, han determinado la existencia de una serie de leyes:

- Ley de la proximidad. La mente agrupa los elementos que están próximos entre sí.
- Ley de la semejanza. La mente agrupa los elementos que comparten forma, color, medida o textura.
- Ley de la continuidad. La mente tiende a considerar que los objetos siguen un mismo patrón.
- Ley del cerramiento. Si el grupo de elementos se corresponde con una parte de un posible objeto, la mente completa los fragmentos que faltan.
- Ley de la simplicidad. Si un grupo de elementos puede ser asociado a más de un objeto, la mente escoge el más sencillo.

las unifica otorgándoles un sentido. Las personas con trastornos del espectro autista tienen dificultades para integrar la información de manera coherente porque tienden a prestar mucha atención a los detalles, lo que explica sus sorprendentes habilidades en ámbitos concretos.

No construyen una perspectiva general, de ahí que puntúen muy bien en la prueba de figuras enmascaradas, la que consiste en identificar lo más rápido posible una figura oculta en una imagen más general. De hecho, suelen tardar más de lo normal en identificar esa imagen principal, como ocurre en la prueba de Navon: en la ilustración aparece una letra A formada por muchas letras H, y las personas con TEA tienden a ver la H y no la A, aunque también perciben esta última si se les pregunta.

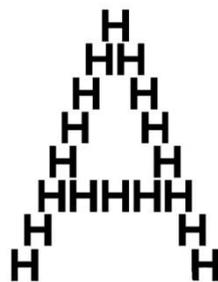


FIGURA 8. Prueba de Navon (Tammiet, 2006: 51)

Uta Frith, Francesca Happé y Frances Siddons ya señalaron esta alteración de la coherencia central (1994), aunque quizás no se trata exactamente de un déficit, sino de una peculiaridad cognitiva: el procesamiento local es superior al global o existe una fuerte tendencia a utilizar fundamentalmente el primero.

La teoría de la coherencia central débil no es del todo acertada porque no explica a qué nivel exactamente tienen dificultades para integrar la información las personas con TEA. Y es importante valorar que, aunque tiendan naturalmente a fijarse en los detalles, también son capaces de ver la A, es decir, pueden adoptar un punto de vista general.

No obstante, esta teoría puede ganar vigencia en relación con otras dos:

-
- Ley de la simetría. La mente agrupa en un solo objeto los elementos simétricos.
 - Ley de la figura y el fondo. La mente intenta separar el objeto del fondo sobre el que se encuentra.
 - Ley del destino común. La mente agrupa los elementos que están orientados o que se mueven en la misma dirección.
 - Ley del contraste. La mente compara los objetos con los que están cerca de ellos.

▪ **Teoría de la conectividad.** Según evidencian las pruebas fMRI de actividad cerebral, la memoria de trabajo o pruebas como la de la Torre de Londres, el cerebro de las personas con trastornos del espectro autista tiene hiperconectividad de corto alcance e hipoconectividad de largo alcance, ya que dispone de muchas neuronas estableciendo conexiones locales y menos neuronas de lo normal uniendo diversas zonas con el córtex prefrontal y zonas alejadas entre sí.

▪ **Teoría de la hipersensibilidad sensorial.** Los afectados por TEA detectan con tanta precisión los cambios sonoros, táctiles, visuales y olfativos que se dice que tienen una “percepción ampliada”. Así, por ejemplo, suelen ser muy buenos correctores de textos escritos. Un neurotípico no lee letra a letra, sino que capta la palabra completa con un solo golpe de vista, es decir, ve todas las letras a la vez y, de las posibles combinaciones que podrían resultar de ellas, selecciona la pertinente en el contexto. De ahí que, a la hora de corregir, necesite leer con lentitud y prestando una atención especial; de lo contrario, el cerebro “corrige” de manera automática la posición equivocada de las letras dentro de una palabra y, por tanto, no encuentra los errores en el texto.

▪ **Teoría de la ceguera mental.** Las personas con TEA no desarrollan convenientemente la capacidad intersubjetiva (§II.1), es decir, no pueden “ver” o “leer” el contenido de la mente de las personas con las que se relacionan: sus sentimientos, sus propósitos, sus creencias, etc. Esta “ceguera mental” (Baron-Cohen, 1995) afecta negativamente a su desarrollo personal, social y laboral, y, si bien explica las dificultades de comunicación de todo el espectro autista, no justifica otros comportamientos atípicos que no están relacionados con la interacción social. Además, la ceguera mental está presente también –aunque quizás no de manera tan severa– en otras patologías, como la esquizofrenia, los trastornos límite de personalidad, etc.

Una persona Asperger puede llegar a conseguir un nivel funcional de intersubjetividad que le permita resolver las situaciones que surgen en la vida cotidiana, pero alcanzará ese grado de desarrollo a través del aprendizaje consciente, no de manera natural o intuitiva, como en el caso de los neurotípicos. Además, será más lento que estos, lo que implicará un esfuerzo constante y, por tanto, un gran desgaste emocional (§III.2.4.1).

Esta teoría de la ceguera mental se ha relacionado con otra igualmente interesante:

▪ **Teoría de las neuronas espejo.** A medio camino entre lo neurológico y lo psicológico, esta teoría defiende que la imitación y la empatía se encuentran directamente relacionadas, porque podemos planificar y ejecutar nuestras acciones para alcanzar un objetivo si utilizamos el mismo sistema que nos permite captar esas intenciones en otras personas observando sus comportamientos. De hecho, un niño

neurotípico va desarrollando su capacidad intersubjetiva porque imita a los adultos; aprende de ellos y crea también vínculos emocionales.

El sistema espejo genera una realimentación entre las personas: una de ellas experimenta un sentimiento –o una intención– por la que emprende ciertas acciones, y otra observa estas acciones, y a partir de ellas su sistema espejo reproduce una imagen interna, que a su vez evoca el sentimiento o intención de la primera. En ocasiones, esta evocación es tan fuerte, que genera la experiencia del sentimiento inicial. Es la empatía. [...] Es el fenómeno, por ejemplo, del bostezo o de la risa, que se contagia hasta el punto de que los demás no pueden no copiarlo. O es también lo que hace que dos personas que caminan juntas suelen sincronizar sus pasos cuando entre ellas existe suficiente sintonía emocional, pero no cuando no guardan buena relación. (Cererols, 2011: 87-88)

La capacidad de imitación en las personas con trastornos del espectro autista tiene manifestaciones muy diversas, a veces contradictorias. Mientras que los neurotípicos asumen actitudes y realizan acciones como reflejo de lo que ven en otros, no suelen producirse imitaciones espontáneas en niños de corta edad con TEA. Sin embargo, sí recurren a la ecolalia, que consiste en reproducir enunciados completos de otras personas, como si se tratara de un eco, sin adaptar los elementos deícticos (§III.2.2.1). Parecen tener distorsionado el autoconcepto; la ausencia de conductas imitativas revela que no se identifican con los demás (Hobson, 1995).

▪ **Teoría de la empatía – sistematización.** Esta teoría es, en cierto sentido, complementaria de la anterior, ya que la empatía no consiste solo en identificar los estados mentales de otras personas (empatía cognitiva), sino que implica también reaccionar en consecuencia (empatía afectiva). Esta reactividad emocional no quedaba incluida en la teoría de la ceguera mental, pero la teoría de la empatía – sistematización sí trata de explicar ambas vertientes. De hecho, intenta justificar las dificultades que tienen las personas con trastornos del espectro autista en ámbitos como la comunicación y las relaciones sociales, pero también sus extraordinarias habilidades basadas en la memoria, la atención y la sistematización.

En este sentido, resultan de gran utilidad los cuestionarios para padres (o para los propios afectados si son adultos) que miden el coeficiente de empatía (CE; EQ en inglés, *Empathy Quotient*), la “inteligencia social” que nos capacita para relacionarnos con otras personas de manera satisfactoria. El nivel de empatía será mayor cuando mayor sea también la puntuación obtenida, según expusimos en §II.1.5.

La sistematización, por su parte, consiste en identificar las reglas que rigen un sistema para poder predecir su funcionamiento o su evolución. Como

mencionábamos antes (§III.2.2.1.2), los sistemas que atraen la atención de las personas con trastornos del espectro autista pueden ser de muy distintos tipos: de colección (distinguir entre tipos de piedras, por ejemplo), mecánicos (el cierre de una ventana, el funcionamiento de un juguete, etc.), numéricos (calendarios, horarios de trenes, la notación musical, etc.), lingüísticos (la sintaxis de una lengua, los idiomas, etc.), naturales (mareas, pronósticos meteorológicos, etc.), etc.

[...] yo también siento una necesidad casi obsesiva por el orden y la rutina, que afecta virtualmente a todos los aspectos de mi vida. Por ejemplo, cada mañana, para desayunar, como exactamente 45 gramos de copos de avena; peso el tazón con una báscula electrónica para asegurarme. A continuación cuento el número de prendas de vestir que me pondré antes de salir de casa. Siento ansiedad si no puedo beber mis tazas de té todos los días a la misma hora. Cuando me estreso demasiado y no puedo respirar bien, cierro los ojos y cuento. Pensar en números me ayuda a calmarme. (Tammet, 2006: 8)

Y, del mismo modo que ocurre con la empatía, existe un cuestionario para determinar el coeficiente de sistematización (CS; en inglés SQ, *Systemating Quotient*; §III.2.3.6), también con diferentes versiones para niños, adolescentes y adultos. Así se puede valorar la tendencia a la sistematización, una manifestación de la “inteligencia física o mecánica” (manipular objetos y utilizarlos y combinarlos para obtener de ellos el máximo beneficio).

Este cuestionario funciona igual que el CE ya descrito: se le proponen al paciente una serie de enunciados y él debe señalar en qué grado está de acuerdo con ellos. Se le pregunta, por ejemplo, si le resulta sencillo utilizar los horarios de los trenes y combinarlos para hacer varios trasbordos, si le gustan las librerías y otros establecimientos en los que los productos están muy bien organizados, si le resulta difícil entender los mapas y guiarse con ellos, si se detiene en la corrección gramatical de los textos que lee, o si, cuando ve una montaña, piensa en su proceso de formación.

Aunque no resulta de tanta utilidad en el caso del autismo clásico, esta teoría permite explicar con gran acierto la mayoría de rasgos del síndrome de Asperger y del autismo de alto funcionamiento. El interés por lo sistemático explica la conducta repetitiva y los intereses restringidos, así como la atención extrema que se presta al detalle. De ahí deriva la capacidad memorística, que da lugar a un estilo cognitivo y de aprendizaje diferente. Este justifica los problemas que tienen los Asperger para generalizar, pues solo lo hacen dentro de un sistema concreto; entre sistemas tienden a fijarse más en las diferencias que en los aspectos comunes.

En relación con los valores de empatía y sistematización que se obtienen de los cuestionarios, esta teoría establece varios “tipos” de cerebro⁶³, lo que la relaciona con otra teoría psicológica: la del cerebro masculino. El tipo de cerebro E corresponde a individuos con mucha empatía pero con problemas para sistematizar; el tipo S, a individuos que, aunque no son empáticos, sistematizan muy bien; y el tipo B, a individuos con unas capacidades de empatía y de sistematización equilibradas. Esta teoría contempla además dos casos especialmente llamativos: el tipo E extremo es el de los individuos que cuentan con una habilidad empática superior a la media pero son incapaces de sistematizar, y el tipo S extremo corresponde al caso contrario, es decir, a individuos que carecen de empatía y disponen de una capacidad de sistematización superior a la media.

▪ **Teoría del cerebro masculino.** Esta teoría parte de la teoría de la empatía-sistematización, y se relaciona con los “tipos” de cerebro ya mencionados: hay más hombres con cerebros tipo S y más mujeres con cerebros tipo E, de manera que la mayoría de las personas con trastornos del espectro autista tienen un cerebro tipo S extremo. En general, las mujeres puntúan más alto en las pruebas de empatía (reconocer qué personaje ha hecho un comentario hiriente, identificar cambios sutiles en la expresión de los ojos de otra persona, etc.), y los hombres, en las pruebas de sistematización (encontrar una figura enmascarada lo más rápido posible, por ejemplo). Los trastornos del espectro autista se consideran como típicamente masculinos porque, en las pruebas de empatía, las personas que los padecen obtienen los peores resultados, por detrás de las mujeres neurotípicas y de los hombres neurotípicos (Auyeung *et al.*, 2012).

De hecho, desde los primeros estudios de Kanner y Asperger, se observó que estas alteraciones son mucho más frecuentes en niños que en niñas. El autismo clásico es cuatro veces más frecuente en niños, y el síndrome de Asperger, nueve veces. El coeficiente de espectro autista (CA, §III.2.2.3.2) se sitúa en torno a los 15 puntos de media en el caso de las chicas, y alrededor de los 17 en los chicos (Cererols, 2011; Baron-Cohen, 2010).

▪ **Teoría magnocelular.** Según esta última teoría psicológica, los trastornos del espectro autista se deben a una alteración del conducto visual magnocelular del cerebro, el responsable de procesar el movimiento, mientras que el otro conducto visual, el parvocelular, se conserva intacto.

⁶³ De manera similar, aunque en otros términos, se habla de personas-personas (*people people*) cuando el sistema social está mucho más desarrollado que el mecanicista, y de personas-cosas (*people thing*) cuando ocurre a la inversa. Si el desequilibrio entre ambas dimensiones alcanza un nivel patológico, se habla ya de trastornos del espectro psicótico (hipermentalización) y de trastornos del espectro autista (hipermecanicismo). En este *continuum* de los sistemas social y mecanicista se incluyen todos los seres humanos: los que tienen trastornos del espectro autista se encuentra en un extremo, y los que padecen trastornos psicóticos, en el otro; en el centro, en el término medio, están los neurotípicos.

Esta teoría se apoya en los resultados de algunas pruebas concretas, como la de los destellos luminosos: se hacen pasar rápidamente cuatro cuadrados de uno en uno y se pide al paciente que diga cuándo ve aparecer un cuadrado nuevo. Las personas con trastornos del espectro autista suelen tardar más en reaccionar, pero no ocurre lo mismo cuando el estímulo que se emplea es auditivo en lugar de visual.

Esta teoría, por tanto, tiene algunos puntos débiles importantes: parece enfocar en lo visual las dificultades autistas, pero su hipersensibilidad afecta a todos los sentidos; considera que los autistas evitarán estímulos relacionados con el movimiento, pero lo cierto es que les suelen llamar la atención los objetos que siguen ciertos patrones; y las anomalías magnocelulares detectadas se encuentran también en otros trastornos que no pertenecen al espectro, como la dislexia.

2.2.3. Diagnóstico del síndrome de Asperger

2.2.3.1. ¿Aumento de casos o mayor precisión diagnóstica?

El estudio de la incidencia del autismo está sujeto a varios factores. A finales de los 70, según Michael Rutter, la proporción era aproximadamente de cuatro personas autistas por cada diez mil (0,04% de la población) porque se consideraba que se era autista o no se era; no existía gradación alguna (Baron-Cohen, 2010). Sin embargo, aparentemente esta cifra se multiplicó.

Las mejoras en el diagnóstico y la incorporación al espectro autista del síndrome de Asperger hicieron que en los años 90 la proporción de personas autistas fuera de dos por cada mil (0,2%), una vez que el *ICD-10* y el *DSM-IV* habían establecido sus criterios diagnósticos. Esta cifra continuó creciendo hasta alcanzar el 1%, según determinó en 2006 la pediatra británica Gillian Baird en un artículo de la revista médica *The Lancet*, lo que provocó una gran alarma social.

Para tratar de explicar las causas de este aumento en la incidencia del autismo, surgieron diversas teorías, hoy descartadas (Cererols, 2011; Baron-Cohen, 2010):

- **Las “madres nevera”.** Kanner aseguraba en su artículo original que los padres de los niños con autismo no mostraban afecto hacia ellos (§III.2.1.1). A propósito de esta idea de la frialdad emocional, Bruno Bettelheim y otros psicoanalistas de Chicago popularizaron en los 60 la teoría de la “madre nevera” (*refrigerator mother*), que responsabilizaba sobre todo a las madres de no establecer un vínculo emocional con sus hijos, provocando en estos un trauma que constituiría el origen del autismo. Bettelheim consideraba que los niños autistas vivían en una burbuja de cristal a la que no se podía acceder por ningún medio.

Esta teoría, aceptada hasta los años 70, supuso la creación de la llamada *parentectomía*, un tratamiento que consistía en separar a los niños de sus padres con la idea de que recuperaran un desarrollo normal viviendo en un hogar de acogida o en centros especiales donde les ofrecieran el afecto del que supuestamente carecían con sus progenitores. A pesar de haber comprobado que los niños no mejoraban, no se dejó de responsabilizar a los padres del autismo de sus hijos hasta que Rutter publicó sus estudios.

Aun así, en 1983 el etólogo y premio Nobel Niko Tinbergen, de Oxford, recuperó la teoría de Bettelheim. Aunque no logró demostrar que el autismo fuera consecuencia de un trauma, detectó elevados niveles de ansiedad en muchos niños autistas. Sin embargo, seguramente esa ansiedad era consecuencia del propio tratamiento que él proponía, la llamada *terapia del apego*, que consistía en obligar a los niños a abrazar a sus padres, obligándoles a establecer un contacto físico demasiado intenso para ellos.

• **La vacuna triple vírica (sarampión, rubeola y parotiditis)**, conocida también como MMR (*Measles, Mumps, Rubella*). En 1998 la revista *The Lancet* publicó un artículo de Andrew Wakefield y otros doce colaboradores en el que concluían, a partir de un estudio realizado con doce niños de 3 a 10 años de edad, que la vacuna triple vírica podía provocar autismo. La prensa relacionó este artículo con el teórico aumento de casos que ya hemos mencionado, así que muchos padres, dejándose llevar por el eco mediático, decidieron no vacunar a sus hijos (la tasa de vacunación bajó al 60%, cuando lo recomendable es el 95%). Sin embargo, en Japón se realizó un estudio no vacunando a un grupo de treinta mil niños y el número de casos de autismo no disminuyó.

Los colaboradores de Wakefield quisieron retractarse del estudio porque la investigación había violado el juramento hipocrático y los datos habían sido manipulados. Respondían a intereses económicos y no seguían criterios médicos, ya que la investigación había sido financiada por un grupo que pretendía atacar a los fabricantes de la vacuna triple vírica. Los autores no habían dado esta información en su artículo, contraviniendo así las normas de la revista.

A pesar de que la edad de vacunación coincide de manera aproximada con el momento en el que se suelen manifestar los primeros síntomas del autismo, no se ha demostrado que la vacuna provoque este trastorno. Empresas y asociaciones contrarias a la vacunación continúan atribuyendo a la base de mercurio de estas vacunas el supuesto aumento en el número de casos de autismo, pero detrás de ellas se esconden siempre intereses económicos: tratamientos alternativos “milagrosos”, costosas terapias, etc.

En los años 90 ya se diferenciaba a la población neurotípica de la que presentaba rasgos del espectro autista, y dentro de dicho espectro se incluían el autismo clásico, el síndrome de Asperger o el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, entre otros. Por tanto, el supuesto aumento en el número de casos respondía en realidad a

la idea del autismo como un trastorno de espectro, a la inclusión de nuevos subgrupos dentro de dicho espectro y a las mejoras del diagnóstico. No se ha producido un aumento del número de casos, sino que el diagnóstico se realiza ahora con mayor precisión, porque quedan comprendidos en el espectro autista casos graves que antes se consideraban retrasos mentales o casos leves que pasaban como simples rasgos extraños de carácter.

El factor del emparejamiento selectivo (*assortative mating*) sí se relaciona de manera directa con un incremento real de casos de trastornos del espectro autista, a pesar de que esta idea también tiene sus detractores. Si una persona encuentra a otra con un carácter similar al suyo, tales rasgos se potencian⁶⁴. Por tanto, según hemos expuesto ya, si los TEA tienen un componente genético (§III.2.2.2.1), los familiares de quienes los padecen pueden presentar, con grados de intensidad variable, algunos síntomas del espectro (Cererols, 2011; Baron-Cohen, 2010).

2.2.3.2. El coeficiente de espectro autista

Para diagnosticar los trastornos del espectro autista, puede resultar útil, como recurso de orientación, calcular el coeficiente de espectro autista (CA; AQ en inglés, *Autism-Spectrum Quotient*). Esta prueba de control, cuya validez ha sido demostrada clínicamente, se puede hacer a partir de los 4 años de edad y tiene una versión también para adolescentes. Contando con los comentarios y las valoraciones de los padres del afectado, será el especialista (psiquiatra, psicólogo o pediatra) quien dé el diagnóstico definitivo.

Esta prueba consiste en un cuestionario de cincuenta preguntas a las que hay que responder eligiendo una de las cuatro respuestas posibles, según se esté muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, etc. El cuestionario ha sido realizado por grandes grupos de población para obtener la puntuación media de las personas neurotípicas y poder establecer las desviaciones a partir de ella. Es posible comprobar de esta forma que la mayoría de los rasgos del espectro autista están presentes en la población en general (Baron-Cohen, 2010).

- Las personas sin diagnóstico se sitúan entre 0 y 25. Teniendo en cuenta que la desviación estándar admite hasta seis puntos con respecto a la media de la población, que está en 16, se consideran neurotípicos quienes puntúan en esta prueba entre 10 y 23. El 93% de la población general queda comprendida en esta franja.

⁶⁴ En 2001 se publicó el artículo “The Geek Syndrome”, con el subtítulo “El autismo –y su primo más leve, el síndrome de Asperger– se está disparando entre los niños de Silicon Valley. ¿Son culpables los genes matemáticos y tecnológicos?”. Según esta investigación, en esa zona viven y trabajan personas muy interesadas por la informática y con pocas habilidades sociales, por lo que, a medida que se forman parejas entre ellos, va aumentando el número de casos de síndrome de Asperger.

- Las personas a las que sí se les ha diagnosticado un trastorno del espectro autista se sitúan entre 26 y 50. El 99% de la población autista se encuentra en el extremo más elevado de la escala.

No obstante, el hecho de que haya un pequeño porcentaje de personas sin diagnóstico que puntúe muy alto o muy bajo en la prueba o que, por el contrario, tenga un trastorno diagnosticado y su puntuación se sitúe en la media nos recuerda que este sistema es solamente una herramienta de orientación. No sustituye nunca a un diagnóstico (Baron-Cohen, 2010).

El diagnóstico propiamente dicho acaba siendo el resultado del trabajo de un equipo multidisciplinar porque el síndrome de Asperger afecta a diversas áreas (Klin *et al.*, 2000). Dado que actualmente no existen pruebas biológicas que permitan realizar diagnósticos plenamente objetivos, se confía en la validez de la observación directa (por ejemplo, los padres o los docentes suelen detectar conductas llamativas, como aislamiento o usos lingüísticos atípicos), las entrevistas personales y algunas herramientas estandarizadas.

En particular, las entrevistas han de estar muy bien estructuradas en cada una de las tres áreas que abordan (capacidad intersubjetiva, competencia comunicativa e intereses obsesivos) con el fin de determinar hasta qué punto repercute la conducta del paciente en su vida cotidiana. El autismo se suele diagnosticar hacia los 3 años de edad, aunque ya desde los 18 meses es posible tener sospechas fundadas. Por el contrario, el síndrome de Asperger puede pasar desapercibido hasta los 6 años.

Una vez que se informa al pediatra, el psiquiatra infantil o el psicólogo clínico realizan la entrevista (al paciente o a sus padres), que atiende fundamentalmente a tres aspectos (Baron-Cohen, 2010).

- **Relaciones sociales.** En esta fase preguntan si el paciente tiene dificultades para hacer amigos o para conservarlos, si tiene problemas para comprender los sentimientos de los demás o para reaccionar convenientemente a ellos, si capta esos sentimientos a través de gestos o expresiones sutiles, si puede participar en interacciones sociales informales, si consolaría a otra persona de manera espontánea, si suele malinterpretar las intenciones de los demás o si siempre ha preferido estar solo.
- **Dificultades pragmáticas.** El médico puede preguntar si el paciente suele interpretar literalmente los enunciados de sus interlocutores, si tiene dificultades para captar la ironía o las metáforas, si suele adaptar sus producciones lingüísticas al contexto en el que se encuentra, si proporciona la cantidad de información necesaria cuando se comunica, si adquirió el lenguaje a la edad habitual o a una posterior, si el modelo de adquisición fue atípico en algún sentido (las primeras palabras no fueron las habituales, por ejemplo) o si tiende a establecer un monólogo en vez de un diálogo sin darse cuenta de que el interlocutor se aburre.

- **Intereses obsesivos.** En esta tercera sección, el médico pregunta si el paciente es capaz de concentrarse totalmente durante muchas horas al día en algún tema inusual, si necesita repetir las mismas actividades continuamente y de la misma forma, si le preocupa que se cambien de sitio los objetos o los muebles que tiene en casa, si le gusta ir por caminos alternativos al colegio o al trabajo, si le estresan los cambios de rutina o si insiste en llevar la misma ropa o comer siempre los mismos alimentos.

Se considera que, para poder detectar un trastorno del espectro autista a una edad temprana, sería necesario que en las revisiones pediátricas rutinarias se utilizaran herramientas estandarizadas básicas⁶⁵. Al ser de rápida aplicación y no requerir al profesional que la emplea un conocimiento especializado, únicamente constituirían un primer paso para detectar qué niños podrían necesitar un estudio detallado por parte de un especialista (Cererols, 2011).

En cualquier caso, el proceso de evaluación es imprescindible, y lo seguirá siendo aun cuando evolucionen las pruebas neurobiológicas o neuropsicológicas. Constituye la mejor herramienta para detectar las necesidades individuales de cada persona y, a partir de ellas, recomendar terapias, tratamientos, etc. de manera realista y concreta. Se tienen en cuenta factores como los siguientes (Klin *et al.*, 2000):

- **Valoración del historial de salud.** Con esta valoración se obtiene una descripción de la trayectoria del niño para poder conocer, en definitiva, cómo ha transcurrido su desarrollo, siempre único.
- **Valoración psicológica.** Permite conocer el funcionamiento intelectual, el funcionamiento psicomotor, los puntos fuertes y débiles de cognición lingüística (verbal y no verbal), el estilo de aprendizaje o el funcionamiento adaptativo, directamente relacionado con la autonomía y con la calidad de vida.
- **Valoración neuropsicológica.** Consiste en descubrir patrones de comportamiento relacionados con la atención, la impulsividad, las dificultades de aprendizaje, la percepción viso-espacial, la memoria visual y verbal, la función ejecutiva, las habilidades motoras, etc.
- **Valoración socio-emocional.** Se insiste fundamentalmente en las habilidades y preocupaciones emocionales.

⁶⁵ Destacan las siguientes: ADI (*Autism Diagnostic Interview*), de Michael Rutter; ADOS (*Autism Diagnostic Observational Schedule*), de Cathy Lord, una escala de observación diagnóstica; AAA (*Adult Asperger Assessment*), específico para adultos, que analiza el CA, el CE y otras cuestiones del dominio social, obsesivo, comunicativo e imaginativo; DISCO (*Diagnostic Instrument for Social and Communication Disorders*), una entrevista para el diagnóstico de trastornos sociales y comunicativos creada por Lorna Wing también para adultos fundamentalmente; CHAT (*Checklist for Autism in Toddlers*), con preguntas para los padres y para el médico, válido para niños entre 18 y 24 meses; M-CHAT (*Modified Checklist for Autism in Toddlers*), con preguntas para los padres de niños entre 16 y 30 meses; ASSQ (*Autism Spectrum Screening Questionnaire*), con preguntas para niños de más de 6 años; y CAST (*Childhood Asperger Syndrome Test*), con preguntas para niños a partir de los 4 años.

- **Valoración de la comunicación.** Se incluyen aquí las alteraciones prosódicas, la verborrea o los déficits pragmáticos. De especial interés resultan las diferencias en la competencia comunicativa que se advierten a veces en función del contexto: estas personas varían su conducta verbal según se encuentren en casa, en el colegio o en la clínica, ya que cambia el nivel de confort, de familiaridad y de apoyo del entorno. Con esta valoración se obtiene un perfil detallado del patrón de comunicación social en contextos con grados de estructuración diversos: los momentos de ocio, las relaciones con sus iguales, las reacciones a situaciones nuevas, la manifestación del afecto, etc.

Como hemos indicado anteriormente, la etiqueta diagnóstica no tiene valor en sí misma, sino como vía de acceso a los recursos y ayudas necesarias en cada caso. El síndrome de Asperger en concreto necesita del diagnóstico especialmente durante la adolescencia, cuando se incrementa la presión social. En esta etapa, el hecho de no ser aceptados hace que los Asperger se resignen o se sientan tan decepcionados que no intenten ya relacionarse con sus iguales (§III.2.4).

2.2.3.3. Reacciones ante el diagnóstico

Cuanto antes se realice el diagnóstico, mejores expectativas de desarrollo tendrá el niño, ya que lo asimilará mejor, se replanteará el concepto de sí mismo y su relación con el mundo, y podrá trabajar sus dificultades (Cererols, 2011).

Algunas personas han recibido el diagnóstico ya en su juventud o en su edad adulta, tras acudir al psicólogo por síntomas comórbidos, como ansiedad, depresión o problemas personales, sociales o laborales (dificultades para encontrar pareja o mantener una relación con ella, problemas para hacer amigos, etc.). Pueden descubrirlo también cuando un hijo suyo es diagnosticado, pues comprueban por primera vez que los síntomas del trastorno coinciden con los que ellos experimentan, o cuando leen libros o artículos sobre el tema o ven películas relacionadas con él, porque se sienten reflejados en las características y en las dificultades de los personajes. Estas últimas situaciones indicadas se suelen producir en personas nacidas antes de la década de los 80, ya que durante su infancia el síndrome de Asperger no se reconocía como tal, y posteriormente han desarrollado tantas estrategias de adaptación que los síntomas del Asperger han quedado ocultos por otras alteraciones comórbidas, que son las que les diagnostican, como ansiedad o depresión (Cererols, 2011; Landa, 2000).

Una vez que se conoce el diagnóstico, la actitud que adopta un Asperger con respecto a su trastorno depende de propio carácter, que determina la consideración que tiene de sí mismo y del mundo y qué disposición adopta con respecto a esos dos conceptos (Cererols, 2011). Cada persona asimila el diagnóstico, con todas sus implicaciones positivas y negativas, a su propio ritmo, sobre todo en función del nivel de autoconciencia (Whitaker, 2006, en González Navarro, 2009).

No obstante, por lo general la reacción en jóvenes y adultos suele ser positiva, ya que de repente comprenden por qué se han sentido siempre diferentes y por qué les resulta tan complicado comunicarse o relacionarse con los demás si para otras personas son actividades perfectamente naturales. Reinterpretan todas sus experiencias y se liberan de cierto sentido de culpabilidad. En otros casos, sin embargo, el diagnóstico confirma el autoconcepto negativo porque el afectado sabe que el Asperger no tiene una cura definitiva y lo acompañará siempre (Cererols, 2011): se considera a sí mismo responsable del trastorno, culpa a los demás, se aísla del mundo real refugiándose en uno imaginario, toma a otra persona como referente y busca parecerse lo máximo posible a ese modelo, etc.

En cualquier caso, sea cual sea la reacción al diagnóstico, las personas con síndrome de Asperger son conscientes de sus problemas, así que el hecho de que perciban las diferencias con respecto a sus compañeros les genera desconcierto. Por tanto, al margen de la edad, es conveniente que conozcan qué trastorno padecen. Así ellos mismos pueden asimilar su conducta, sus reacciones y sus dificultades; justificar ciertos comportamientos, extraños *a priori*⁶⁶; entender mejor su forma especial de ver el mundo, que condiciona el modo de relacionarse con los demás; saber que pasan por algunas circunstancias o situaciones que otras personas no viven, como asistir a terapia o ir a un colegio diferente al de sus hermanos; e incluso crear la idea de pertenencia a un grupo al identificarse con otras personas con el mismo diagnóstico (neurodiversidad, §III.2.4.4).

El diagnóstico de los niños se comunica primero a los padres y ellos deciden si sus hijos van a ser informados o no. La reacción de estos depende del enfoque con el que se les plantee la situación⁶⁷ (Cererols, 2011). La familia, por su parte, puede reaccionar con temor, pero lo habitual es que valoren los aspectos positivos de un diagnóstico temprano: ya se explican por qué el niño tiene ciertos comportamientos inusuales y disponen de mucho tiempo todavía para trabajar su competencia social y comunicativa.

A la hora de informar del diagnóstico a otras personas ajenas al núcleo familiar, es importante sopesar las ventajas y los inconvenientes. Hay que ofrecer algunas pautas sobre cómo y a quién desvelar ese diagnóstico, para que la familia seleccione a las personas para las que esa información resultará pertinente, útil o necesaria (amigos, familiares, compañeros de trabajo, profesores, policías, dependientes, etc.).

- En el caso de un niño, es positivo que lo sepa el equipo docente, para que tenga en cuenta sus necesidades. Si el maestro considera que puede ayudar así a su alumno y contribuir a su integración, incluso puede informar al resto de compañeros en el aula.

⁶⁶ “Tengo autismo, por eso me cuesta mirarte a los ojos” (Attwood, 2006, en González Navarro, 2009). Haciendo este comentario, el interlocutor comprende y respeta una conducta que podría haber interpretado como descortés.

⁶⁷ El psicólogo clínico Tony Attwood, por ejemplo, les dice: “Enhorabuena, tienes el síndrome de Asperger”. Les explica entonces que este síndrome consiste en tener una manera diferente de pensar.

- En el caso de un joven o un adulto, debe saberlo el jefe, con el fin de justificar ciertos comportamientos y evitar situaciones y peticiones que escapen a las habilidades del Asperger.
- La comunicación del diagnóstico debe limitarse más cuando se trata de familiares lejanos, vecinos, amigos, etc. Se corre el riesgo de generar una actitud de rechazo, así que debe realizarse solo cuando aporte algún beneficio y cuando se confíe en que la otra persona comprenderá y aceptará el diagnóstico.

Se han publicado muchas obras con testimonios autobiográficos, que han permitido comprobar en primera persona, a través de entrevistas, diarios o dibujos, cómo se sienten las personas con síndrome de Asperger. Saben que, aunque se esfuerzan por mejorar su competencia social, van a encontrar serias dificultades para que los demás los respeten y los valoren en su diferencia. A pesar de que cada uno habla de sus propias circunstancias, la mayoría destaca la desorientación, el desconcierto y el aislamiento.

De hecho, existe una elevada comorbilidad entre los trastornos del espectro autista en general y otras enfermedades psiquiátricas, como la ansiedad (sobre todo en las relaciones sociales), la depresión (sobre un 50% de los Asperger, debido a sus dificultades sociales y a su conciencia de ser diferentes), las crisis de pánico o las autolesiones. Estos desórdenes emocionales y alteraciones como la anorexia, la esquizofrenia, el trastorno bipolar, el síndrome de Tourette o los trastorno obsesivo-compulsivos (TOC, pensamientos intrusivos que generan ansiedad) son más frecuentes entre la población con síndrome de Asperger (y aún más en la que tiene autismo clásico) que en las personas neurotípicas. También son habituales las disfunciones cognitivas relacionadas con el aprendizaje, como el TDAH (este suele ser el primer diagnóstico que reciben algunos niños Asperger, los que no presentan una buena capacidad de concentración).

Como trastornos físicos relativamente frecuentes entre las personas con TEA, podemos mencionar estos (Tantam, 2000; Cererols, 2011; Baron-Cohen, 2010): la inflamación neuronal, los trastornos autoinmunes (asma, eccemas, etc.), diversas alteraciones gastrointestinales, la epilepsia, el síndrome X frágil (parte del cromosoma X se expande hasta un 4% en autistas y no se produce una determinada proteína, lo que genera retraso mental), la esclerosis tuberosa (tumores benignos), el síndrome de Smith-Lemli-Opitz (alteración de la síntesis del colesterol; un 75% de los afectados es autista), el síndrome de Timothy (enfermedad rara caracterizada por la arritmia cardíaca y otras alteraciones; un 80% es también autista) o la distrofia muscular de Duchenne (trastorno neuromuscular, degenerativo y recesivo).

2.3. *Ceguera mental*: la representación de estados mentales

En una persona neurotípica se activan las mismas áreas cerebrales para imaginar los estados mentales de los demás que para realizar un proceso de introspección en los propios. Esa identificación o correspondencia es la base de la intersubjetividad. Sin embargo, en el caso de las personas con síndrome de Asperger, las áreas del circuito de la empatía (§II.1.4) no se activan lo suficiente o funcionan de manera atípica al realizar tareas relacionadas con la capacidad intersubjetiva.

Por ejemplo, al observar expresiones faciales que reflejan emociones, la amígdala presenta una actividad atípica; al intentar identificar la emoción de otra persona a partir de la expresión de los ojos, muestran escasa actividad el opérculo frontal, la amígdala y la ínsula anterior, y el surco temporal superior trabaja de manera anómala; y al leer relatos tratando de valorar el estado mental de un personaje, la corteza prefrontal dorsomedial se activa también muy poco (Baron-Cohen, 2012).

Por su parte, la corteza prefrontal ventromedial y la corteza cingulada media responden sobre todo cuando la persona está pensando en sí misma o cuando la información que captan es relevante para el propio individuo. Pero de nuevo muestran un nivel de actividad muy limitado en los casos de TEA. Por ejemplo, al participar en un juego en el que hay que decidir cuánto dinero confiar a otra persona, la corteza cingulada media se activa mucho porque ella se encarga de valorar el grado de confianza que merece la otra persona, pero, en los casos de TEA, esta activación no se produce (Baron-Cohen, 2012).

En estas páginas nos disponemos a describir las principales dificultades sociales de las personas con Asperger y otros TEA, en la medida en que se trata de un proceso eminentemente intersubjetivo pero con repercusiones fundamentales en la comunicación. Al mencionar sus características y sus problemas más destacados, tomamos como referencia la evolución de los niños con un desarrollo típico (§II.2).

2.3.1. Atención conjunta y contacto visual

En la etapa preescolar, hasta los 5 años aproximadamente, los niños comienzan a jugar con los demás y a relacionarse con ellos a través del juego. En esta etapa las dificultades sociales de los niños Asperger todavía suelen pasar desapercibidas. No obstante, en momentos posteriores los padres suelen recordar conductas insólitas de sus hijos a edades tempranas: eran extremadamente independientes a muy corta edad, no mantenían contacto visual, se comunicaban de manera mecánica, esa carencia de espontaneidad les dificultaba interactuar con otros niños, etc.

Según Piaget, en las primeras etapas del desarrollo, las interacciones con el entorno se apoyan en las acciones y en los procesos sensoriales. El interés por conocer conduce al niño a explorar el mundo exterior a través del tacto, la vista, el movimiento, etc. A partir de la información que obtienen, construyen sus primeros esquemas mentales, de los que derivan luego procesos más complejos, como la relación causa – efecto, la comprobación de hipótesis o las habilidades de razonamiento (Rourke y Tsatsanis, 2000).

A los 14 meses un niño da muestras de atención conjunta porque señala, mira a los ojos a otra persona, sigue la mirada de esta y se fija en qué objeto capta su interés, etc. En cambio, el niño Asperger establece un contacto visual especial: rara vez mira a los demás o sigue la mirada de otras personas y, cuando lo hace, mira con tanta intensidad y durante tanto tiempo que incomoda al interlocutor. Estas conductas atípicas pueden provocar rechazo o desconfianza⁶⁸ en el interlocutor y limitan la capacidad del niño para comunicarse (Baron-Cohen, 2010; Cererols, 2011).

De hecho, la falta de contacto visual genera dificultades muy concretas en la identificación de estados mentales en general y en el reconocimiento de emociones en particular. Por ejemplo, la alegría y la tristeza se pueden captar fijándose solo en la boca, pero emociones un poco más complejas, como la sorpresa, se expresan también de manera importante en los ojos. De ahí que a los niños Asperger les parezca más difícil percibir estas últimas (Baron-Cohen *et al.*, 1993).

Desde el primer año de vida, la falta de contacto visual es muy evidente. Se observa con tanta facilidad que constituye un indicador importante para detectar trastornos del espectro autista a edades muy tempranas (Monfort y Monfort Juárez, 2005). Entonces ya se aprecia también que los niños Asperger evitan el contacto físico, no imitan gestos y apenas sonríen. La atención conjunta, al igual que la capacidad de imitación, parece actuar como predictor del nivel de desempeño en tareas mentalistas (Sodian y Thoermer, 2008).

Las investigaciones de Frank Curcio (1978) y las de Amy Wetherby y Carol Prutting (1984), mencionadas todas en Hobson (1995), fueron pioneras en el estudio de la atención conjunta de niños con TEA. Concluyeron que estos niños suelen utilizar gestos protoimperativos para lograr que un adulto les ayude a conseguir un determinado objetivo: realizar una acción, alcanzar un objeto, etc. Incluso cuando utilizan gestos protodeclarativos buscan satisfacer una necesidad, pero no compartir las propiedades de un objeto, por ejemplo. No buscan el mero contacto social (§III.2.2.1.3). Según estos estudios, no mantienen contacto visual con el adulto porque no lo reconocen como interlocutor, mientras que los niños con un desarrollo típico ya lo hacen hacia el final del primer año de vida.

En este sentido, los niños neurotípicos cuentan con un repertorio de vocalizaciones que, antes de desarrollar el lenguaje, les permite comunicar valores emocionales. Los niños con un TEA, en cambio, no disponen de estos recursos o, en el caso de que los tengan, dejan de utilizarlos entre los 3 y los 5 años (Hobson, 1995).

⁶⁸ Con el paso del tiempo, el niño con TEA se esfuerza por mantener el contacto visual, lo que le exige tal nivel de esfuerzo que, si se concentra en ese aspecto, es incapaz de continuar la conversación. Además, se siente nervioso y confuso. De ahí la importancia de que se le ofrezcan estrategias para hacer frente a estas situaciones que le incomodan (Cererols, 2011).

2.3.2. Juego simbólico

El juego es la actividad en la que los niños practican sus recursos para expresarse, ejercitan sus capacidades, desarrollan sus relaciones sociales y adquieren también habilidades intersubjetivas. Hacia el año y medio los niños neurotípicos ya recurren al juego imaginario o simbólico (§II.2.2.5), en el que la capacidad intersubjetiva resulta esencial: fingen o simulan una realidad y saben que también la persona con la que juegan participa en el mismo pacto.

Los niños Asperger no suelen señalar los objetos para llamar la atención de otras personas y tampoco muestran interés por compartir o por enseñar los objetos que les gustan. El juego simbólico se retrasa considerablemente en su caso y, cuando se desarrolla, lo hace de forma estereotipada, mecánica y con un catálogo de contenidos muy restringido.

Los niños Asperger participan en actividades lúdicas si se encuentran perfectamente estructuradas, siguen unas reglas muy claras y funcionan de manera previsible. Sin embargo, no suelen mostrarse interesados por ellas porque el juego simbólico consiste básicamente en recrear situaciones sociales e implica, por tanto, conceder a los objetos una entidad diferenciada y establecer relaciones interpersonales a partir de ellos (Hobson, 1995). Los niños con síndrome de Asperger prefieren alinear los juguetes, por ejemplo, en lugar de emplearlos para simular situaciones.

A menudo no participan en los juegos, sino que actúan como meros observadores. Los padres y los profesores pueden detectar entonces la ausencia de habilidades sociales, pues estos niños se suelen relacionar mejor con los adultos de su entorno que con sus iguales. En los juegos infantiles su comportamiento se sitúa en uno de estos extremos: o se muestran totalmente pasivos e indiferentes o tienen tal nivel de actividad que transgreden continuamente las normas sociales. O se aíslan o abordan a los demás de manera invasiva y controladora.

El juego simbólico exige cierto dominio de las representaciones mentales de primer y segundo orden, pues exige atribuir estados mentales, es decir, poner en funcionamiento, aunque sea a través de un pacto de ficción, la capacidad intersubjetiva. Las personas con síndrome de Asperger tienen graves dificultades en este ámbito, aun teniendo coeficientes intelectuales elevados, al contrario de lo que ocurre con otras poblaciones, como las personas con síndrome de Down, que desarrollan el juego simbólico y diversas habilidades sociales acordes a su edad mental (Baron-Cohen *et al.*, 1985; Leslie, 1987; Hobson, 1995).

2.3.3. Acceso al conocimiento y diversidad de perspectivas

A los 3 años los niños ya entienden que ver da acceso al conocimiento. Por tanto, superan tareas clásicas como la que muestra al principio a dos niñas, una a cada lado de una caja: Sally la está tocando, mirando al frente, mientras que Anne no la toca

pero mira el interior. Los niños tienen que concluir que es Anne quien sabe lo que hay dentro de la caja, a pesar de que no la toque.

En la valoración de puntos de vista diversos, la perspectiva viso-espacial es la de menor exigencia social. Supone realizar una inferencia meramente perceptiva, muy alejada de la complejidad de las falsas creencias, por ejemplo: todos los que contemplan un objeto desde la misma posición tendrán de él la misma percepción (Hobson, 1995).

A pesar de que el acceso al conocimiento exige solo manejar percepciones y no estados mentales complejos, a los 3 años de edad los niños Asperger todavía no pasan este tipo de pruebas. Esta habilidad se retrasa tanto que también pospone considerablemente la capacidad para superar las tareas que implican manejar varios estados mentales diferentes, propios y ajenos.

2.3.4. Falsa creencia

Según Piaget, el “egocentrismo” característico de los niños a edades tempranas limita su capacidad para asumir la perspectiva de otras personas y valorar, por ejemplo, qué campo de visión abarcan. Este nivel preoperatorio da paso después a un proceso que supone relativizar y “descentrar” esa subjetividad a nivel cognitivo y también a nivel social, lo que permite al niño comprender que cada persona tiene su propia perspectiva y que la suya es simplemente una más.

Si revisamos algunos estudios que abordan la resolución de tareas de falsa creencia por parte de personas con diferentes trastornos del espectro autista, podemos destacar el de Happé (1995). Tras revisar numerosas investigaciones, esta autora advirtió que, en general, los niños autistas resuelven peor las tareas de falsa creencia que otros niños con una edad cronológica o con una edad mental verbal equivalentes. Un niño neurotípico pasa este tipo de pruebas hacia los 4 o 5 años de edad, pero un niño con autismo necesita una edad mental verbal de al menos 11 años (Peterson *et al.*, 2005).

En el estudio de Peterson *et al.* (2005) participaron más de cien niños australianos de 3;07 a 13;07 años, divididos en cuatro grupos: once signantes nativos, que tenían en su entorno a hablantes competentes en lengua de signos; treinta y seis signantes tardíos, que procedían de familias oyentes; treinta y seis niños autistas de alto funcionamiento, con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años (edades similares a las de los niños de los grupos anteriores) aunque con una edad verbal mental de 7;10 años de media; y sesenta y dos niños con un desarrollo típico, de 3 a 5 años de edad. Se realizaron pequeñas adaptaciones a partir de los estadios establecidos por Wellman y Liu (2004, §II.2.3), y las cinco tareas se desarrollaron de la misma manera para todos los grupos.

Los resultados arrojaron algunas conclusiones importantes: los signantes nativos obtuvieron los niveles más altos de éxito en la tarea de falsa creencia (82%), ya que los

niños con un desarrollo típico (32%) eran de edad considerablemente inferior. En general, en este estudio la mayoría de niños signantes tardíos y de niños con autismo fallaba en la tarea de falsa creencia a los 8 o 10 años, mientras que los signantes nativos y los niños con un desarrollo típico la pasaban a los 5 o 6 años.

For late signers, the sequence that emerged exactly matched that for typical children (and for native signers), albeit delayed in ages of attainment. For children with autism, however, the sequence was different. These sequences amid delay include two findings of equal importance. First, for all groups the developmental sequence seems identical in its early steps, albeit delayed in some cases. Second, for individuals with autism alone, the sequence is different in its later steps, specifically with regard to understanding false belief. (Peterson *et al.*, 2005: 512)

En este mismo sentido, el estudio de Baron-Cohen *et al.* (1985), en el que participaron veinte niños autistas, catorce con síndrome de Down y veintisiete con un desarrollo típico, adaptó la prueba de Sally y Anne (§II.2.3.4) con preguntas de diferente nivel de complejidad conceptual. Se repitió el proceso cambiando la localización de la canica: la cesta, una caja y el bolsillo del experimentador. La inmensa mayoría de los niños con desarrollo típico y con síndrome de Down pasó la prueba de la falsa creencia (un 85% y un 86%, respectivamente), mientras que el 80% de los autistas señaló la localización real de la canica. Los primeros supieron diferenciar entre su propio conocimiento y el nivel de conocimiento de la muñeca, causa de su falsa creencia, pero los segundos no apreciaron tal circunstancia, es decir, no tenían la habilidad de representar el estado mental del personaje, así que no pudieron predecir su comportamiento.

Este estudio confirma un déficit cognitivo específico en las relaciones sociales (con repercusiones en el juego simbólico y en la comunicación), alteración que, no obstante, es relativamente independiente del coeficiente intelectual y de las habilidades viso-espaciales. La tarea clásica de Sally y Anne implicaba una toma de perspectiva conceptual, de modo que los niños con autismo podían resolver las tareas que requerían únicamente una toma de perspectiva “real”, física, y no precisaban atribuir estados mentales (creencias) a otra persona (Hobson, 1995). La habilidad para la toma de perspectiva perceptual (habilidad representacional primaria) es diferente de la que determina la toma de perspectiva conceptual (habilidad representacional secundaria o habilidad metarrepresentacional), según Baron-Cohen *et al.* (1985) y Leslie (1987).

Given that many autistic children appear to manifest a theory of mind neither in a primitive form (pretense) nor in a more advanced form (false-belief understanding), one can hypothesize that they are specifically impaired in their power of decoupling in this domain. This means that they should not show a specific deficit in understanding mental states that are not opaque, for example, *seeing*. (Leslie, 1987: 424)

A una conclusión similar llega el estudio de Baron-Cohen, Leslie y Frith de 1986 (en Sodian y Thoermer, 2008), que demostró que los niños autistas con una edad mental de unos 4 años, aunque no resolvían tareas de falsa creencia, sí pasaban otras pruebas para las que era necesario hacer inferencias con un nivel de complejidad similar pero sin necesidad de atribuir estados mentales.

Estos autores comprobaron que los niños autistas eran capaces de ordenar una serie de viñetas para formar historias coherentes si estas hacían referencia a la relación de causa-efecto de un fenómeno físico (un hombre tropieza con una roca, por ejemplo) o a rutinas o situaciones cotidianas (un niño vistiéndose, una niña comprando caramelos, etc.). Sin embargo, no ordenaban bien las imágenes si la historia estaba relacionada con estados mentales: sucedía algo de lo que el personaje no se daba cuenta (se le caían los caramelos, por ejemplo) y en la última viñeta mostraba su expresión de sorpresa. A diferencia de los niños con un desarrollo típico y de los niños con síndrome de Down, que tuvieron un rendimiento similar en las tres versiones de la prueba, los niños autistas explicaban con cierta complejidad las situaciones de causalidad física y las situaciones cotidianas, pero utilizaban un repertorio muy limitado de expresiones mentalistas para narrar las historias que implicaban estados mentales (Hobson, 1995).

No obstante, hay niños autistas que sí pasan las tareas de falsa creencia, así que con el estudio de Frith *et al.* (1994) se quiso comprobar si los niños con autismo que resuelven estas pruebas tienen efectivamente mejores habilidades sociales en la vida real que los niños con autismo que no logran superarlas. En el estudio participaron veinticuatro niños autistas de edad cronológica y mental superior a la del resto, quince niños con desarrollo típico, de 4 años de edad, y once niños con problemas de aprendizaje moderados, de la misma edad mental verbal que los anteriores. Se les aplicó a todos las *British Picture Vocabulary Scales* y dos tareas clásicas de teoría de la mente (la del contenido inesperado y una versión de la tarea de Sally y Anne utilizando tres cajas). Además, los niños fueron entrevistados siguiendo el cuestionario de las *Vineland Adaptive Behavior Scales*, que mide comportamientos sociales y no sociales de la vida diaria, las relaciones sociales y la comunicación. Se añadieron a este cuestionario algunos ítems complementarios⁶⁹.

Los niños autistas que superaron las tareas de falsa creencia obtuvieron mejores puntuaciones en habilidades sociales concretas de la vida diaria que los niños que fallaron, pero su desempeño fue significativamente peor en socialización en general. De hecho, quienes superaron las pruebas tenían más comportamientos antisociales que los que no lo hicieron. El desarrollo lingüístico parece ser un factor importante en los tres grupos: para superar las pruebas, los niños con desarrollo típico tenían un

⁶⁹ Unos ítems estaban relacionados con comportamientos que no exigen habilidades mentalistas, como los juegos de mesa, que implican poner en práctica aprendizajes sociales; otros, con comportamientos que sí requieren la atribución de estados mentales, como participar en un juego que consiste en “hacer creer” algo a otra persona; y el último ítem se podía resolver con habilidades mentalistas o sin ellas, siguiendo procedimientos diferentes. Se trataba de reconocer la felicidad y la tristeza, bien identificando el estado interno correspondiente, bien reconociendo ciertas manifestaciones externas, como la sonrisa o las lágrimas, por ejemplo. Este segundo procedimiento, que enmascara la incompetencia social, no resultaría tan útil para resolver emociones complejas, como la sorpresa o la vergüenza.

mínimo de 3;03 años; los niños con dificultades de aprendizaje, 3;07; y los niños con autismo, 5;05. Los niños autistas que superaron las pruebas presentaban una habilidad verbal mayor que los que no las pasaron, pero, en cualquier caso, su edad era muy alta, mucho más que la de los otros dos grupos⁷⁰.

También en el estudio de Happé (1995), para poder resolver las tareas de falsa creencia, los niños con TEA demostraron necesitar un desarrollo lingüístico mayor que los niños con un desarrollo típico, seguramente porque recurrían a estrategias cognitivas que les permitían llegar a la solución por una vía alternativa, más intelectual y razonada (§III.2.4.1). Dado que esa intersubjetividad era solo aparente, sus interacciones sociales seguían sin ser ágiles ni naturales.

De hecho, solamente tres de los ocho niños autistas que pasaron las pruebas demostraron poder aplicar a su vida diaria la habilidad de mentalización de la que disponían, pues su nivel de sociabilidad interactiva era relativamente alto. Sin embargo, quienes fallaron las tareas de falsa creencia o las resolvieron bien pero probablemente sin aplicar en realidad la capacidad mentalista tenían unas puntuaciones muy bajas en interacción; no eran capaces de trasladar a la vida real la habilidad que, al menos en apariencia, les había servido para pasar las pruebas.

Este estudio concluye que, dentro del espectro autista, la mayoría de niños no es capaz de atribuir estados mentales. Algunos lo hacen en pruebas artificiales muy estructuradas porque aplican una serie de estrategias que han aprendido pero que no les sirven para las situaciones reales, y unos pocos sí parecen atribuir estados mentales, aunque su nivel de adaptación social sea aún bajo (Williams y Happé, 2009).

En definitiva, cuando el niño comprende la falsa creencia, es consciente ya de la relación entre la mente y la realidad: la primera representa la segunda y construye una imagen de ella que puede o no ser verdadera. Las dificultades a las que se enfrentan las personas con TEA a la hora de construir creencias se encuentran precisamente en la distinción entre apariencia y realidad (Hobson, 1995; Sodian y Thoermer, 2008). Les resulta más complicado incluso representar sus propias creencias que representar las de los demás.

En la tarea clásica de Sally y Anne, los niños con un desarrollo típico, cuando tienen unos 4 años, responden que Sally buscará la canica en la caja, es decir, donde la dejó, mientras que los niños Asperger no diferencian entre su propio estado de conocimiento y el estado de conocimiento de Sally: aunque esta no puede saber que Anne ha cambiado de sitio la canica, aseguran que la buscará en el cesto, en su localización real.

No captar la falsa creencia repercute en otras habilidades sociales, como el engaño y la mentira (hacer creer a otra persona algo que no es cierto, es decir, crear a

⁷⁰ Los errores que cometen los niños con desarrollo típico y los niños con dificultades de aprendizaje constituyen parte del proceso, están incluidos en el desarrollo normal de la habilidad mentalista. Aunque no resuelvan las tareas de falsa creencia, entienden las creencias verdaderas, diferencian entre diferentes estados mentales, y tales apreciaciones se manifiestan correctamente en sus producciones lingüísticas (Frith *et al.*, 1994).

propósito una falsa creencia con un objetivo determinado). A los 6 años los niños ya son capaces de resolver tareas de falsa creencia de segundo orden, y a los 9, como resultado del desarrollo de la capacidad intersubjetiva compleja, son conscientes de que no siempre se debe decir lo que se piensa o lo que se siente. Evitan hacerlo si imaginan que podrían herir los sentimientos de su interlocutor o crear una situación incómoda, por ejemplo. Los niños Asperger, en cambio, tienden a creer que todos dicen la verdad; no perciben la función social que cumple esta manipulación consciente de la realidad (Valdez, 2001; Peterson *et al.*, 2005).

2.3.5. Reconocimiento de emociones propias y ajenas

Tal y como ya hemos señalado, las dificultades de las personas con TEA no se encuentran únicamente en el reconocimiento de los estados mentales de los demás, sino que surgen también con los propios. Si nos detenemos concretamente en las emociones, por ejemplo, el estudio que Yirmiya, Kasari, Sigman y Mundy publicaron en 1989 (Hobson, 1995) reveló que las expresiones faciales de los niños autistas no permitían identificar bien la emoción que trataban de reflejar, pues tendían a ser más neutras. Presentaban escasas variaciones y daban lugar a gestos ambiguos y peculiares que resultaban complicados de clasificar.

Desde el punto de vista de la comprensión de expresiones faciales, podemos destacar el estudio de Hobson, Ouston y Lee en 1988 (“What’s in a face? The case of autism”, *British Journal of Psychology*; en Hobson, 1995). Los autistas obtenían resultados similares a los neurotípicos clasificando una serie de imágenes en función de la emoción que expresaban o según la identidad de la persona que aparecía en ellas. Sin embargo, si se eliminaban algunos rasgos de los rostros, el rendimiento de ambos grupos disminuía en igual medida en la tarea de clasificar las imágenes por identidades, pero en la tarea de agruparlas según las emociones los resultados de los autistas bajaban mucho más que los del grupo no autista.

El estudio longitudinal que realizaron en Boston Helen Tager-Flusberg y sus colaboradores (1990, en Hobson, 1995) arroja conclusiones similares pero poniendo el acento en la manifestación lingüística de las habilidades emocionales. Reveló que, comparando las conversaciones que mantenían con sus madres seis niños autistas de 3 años (de nivel cognitivo elevado) y seis niños con síndrome de Down, estos utilizaban palabras más variadas referidas a estados mentales y lo hacían con mucha más frecuencia que aquellos.

En el análisis cuantitativo total del corpus, elaborado con grabaciones que se realizaron durante dos años, los niños con síndrome de Down aludieron de manera directa a estados mentales cuarenta veces, mientras que en las producciones de los niños autistas se contabilizaron solamente cuatro, a pesar de no tener ningún tipo de limitación lingüística⁷¹. Los niños con síndrome de Down preferían los elementos

⁷¹ Los términos referidos a percepciones (*mirar, ver, observar, etc.*) aparecieron en cantidad y variedad semejantes en ambos grupos, pero existía una importante diferencia de uso: los niños con síndrome de Down, a diferencia de los autistas, se servían de estos términos para implicar a la madre, su

léxicos relacionados con emociones (*contento, triste, etc.*), pero los niños con autismo recurrían más a términos conductuales (*reír, llorar, gritar, etc.*), y las referencias a emociones eran descripciones (*cara alegre, por ejemplo*) o reacciones a objetos o a personas (*Me gusta este*), pero no establecían vínculos complejos entre las circunstancias contextuales y los estados mentales a los que daban lugar.

Concretamente entre las personas con síndrome de Asperger se detectan casos de alexitimia. Esta afecta aproximadamente a la mitad de los Asperger y consiste precisamente en la “falta de palabras para las emociones” (Baron-Cohen, 2012: 102), es decir, en la dificultad para identificar el propio estado emocional y reflejarlo verbalmente. Es habitual que los sentimientos se confundan con reacciones sensoriales, con sensaciones corporales.

Desde un punto de vista global, recuerdo mi infancia como una etapa negativa, pero si me pidieras que concretara más esta sensación, me costaría bastante. Cuando me sentía mal, era incapaz de decir qué era lo que sentía. [...] Era como un malestar físico indefinido. Era incapaz de asignar un color emocional a mis sensaciones, sólo apreciaba una mayor o menor intensidad de las mismas. [...] he ido aprendiendo un poco de qué va todo esto. Pero es un aprendizaje similar al de saber cómo funciona una máquina. Si me siento mal, puedo analizar lo que pasa y deducir que lo que debo estar sintiendo es tal cosa, pero en realidad lo que experimento es siempre la misma sensación confusa. (Cererols, 2011: 63, 64, 65)

Además, en ocasiones el Asperger va acompañado también de prosopagnosia, que es la dificultad o incluso la incapacidad de reconocer caras. En los casos leves, surgen problemas para recordar a las personas con las que no se trata de manera habitual, y en los más graves, no se reconoce ni siquiera a los familiares directos. Las personas afectadas incluso pueden llegar a no reconocerse a sí mismos al verse en un espejo. Este trastorno, muy poco frecuente en personas neurotípicas, es relativamente habitual en quienes padecen trastornos del espectro autista. Aunque no tienen problemas visuales y pueden reconocer y recordar objetos, esta dificultad o imposibilidad de reconocer la cara de las personas complica aún más sus relaciones sociales (Cererols, 2011).

2.3.6. Código moral a través de la *antipatía positiva*

Las personas con síndrome de Asperger muestran un interés casi obsesivo por lo sistemático, así que esta tendencia puede servir de gran ayuda para fundamentar el concepto de *moralidad*, importante para el aprendizaje de lo intersubjetivo.

Los patrones permiten predecir el futuro: si se observa que un determinado fenómeno sigue siempre las mismas pautas de comportamiento, se puede prever qué

interlocutora, en una determinada actividad, iniciando así un proceso de atención conjunta (Hobson, 1995).

va a ocurrir inmediatamente después. Por tanto, es posible sistematizar siguiendo dos métodos fundamentales:

- **Realizar una observación directa del fenómeno.** A partir de la información cambiante, se propone una pauta y se comprueba si esta se cumple volviendo a observar el fenómeno. Se admitirá como regla siempre que los nuevos datos la confirmen y mientras no aparezcan otros que no respondan a ella.
- **Realizar una observación del fenómeno y una operación.** Este método consiste en observar el fenómeno, manipular alguna de las variables implicadas en el mismo y observar de nuevo para comprobar cómo repercute esa operación.

En definitiva, sistematizar supone establecer reglas que prevean qué va a ocurrir a partir de una situación o de un fenómeno concretos. Así es posible comprobar la existencia de sistemas naturales (las olas del mar), mecánicos, motores (los pasos de un baile), abstractos (las operaciones matemáticas) o incluso sociales, como los reglamentos o las leyes, que advierten de las consecuencias de una serie de acciones (Baron-Cohen, 2012).

El mecanismo de sistematización, que permite al ser humano establecer estos patrones de comportamiento, alcanza un nivel diferente en cada individuo. Según el coeficiente de sistematización de Baron-Cohen (SQ o CS; §III.2.2.2.2; Baron-Cohen, 2012), se establecen siete grupos: en el nivel 0 se encuentran quienes no prestan atención a los patrones, no los detectan y, por tanto, toleran bien los cambios; en el nivel 1, los que solamente ven patrones muy sencillos, como la ordenación alfabética; en el nivel 2, quienes no detectan por sí mismos patrones nuevos pero sí los ven cuando se los muestran; en el nivel 3, los que ya pueden descubrir patrones, aunque sean muy simples; en el nivel 4, quienes son capaces de sistematizar con agilidad, rapidez y seguridad (no necesitan el manual para utilizar un aparato, por ejemplo, sino que recurren a la técnica de ensayo y error); en el 5, quienes se interesan por los patrones y procuran buscarlos en ámbitos analíticos (las ciencias, las matemáticas, la música o la tecnología), y toleran los cambios imprevistos aunque prefieren la rutina; y en el nivel 6, los que necesitan sistematizar absolutamente todo (de hecho, solamente se interesan por lo sistematizable) y no admiten nada inesperado, impredecible o impreciso.

Las personas incluidas en este último nivel, considerado tóxico, descubren patrones totalmente originales a partir de datos que otras personas pasan por alto. Solo les importa la información verdadera, así que no se interesan por la ficción (en la literatura o en el cine, por ejemplo) y juzgan el comportamiento de los demás en función de ese mismo procedimiento estricto y riguroso que aplican para sistematizar el funcionamiento de las máquinas. Atraen su atención las disciplinas que abordan realidades cuyo funcionamiento es predecible y, por tanto, se ajustan a unos patrones que permiten prever su comportamiento con exactitud, al contrario de lo que ocurre con los comportamientos humanos en general y con los estados mentales en particular.

El mundo de las personas es un mundo dominado por las emociones en el que el comportamiento es impredecible. No podemos determinar con precisión cómo se puede sentir alguien. Cuando empatizamos lo hacemos porque podemos tolerar una respuesta inexacta sobre lo que otra persona pueda sentir (quizás se encuentra un poco desanimado o está enfadado). Y el mundo de los sentimientos no se rige por leyes. Al contrario de lo que ocurre en el mundo de la física y de las matemáticas, no existen blancos y negros, ni leyes coherentes. Y lo que es peor, la existencia de un grupo social significa la existencia de perspectivas diferentes, no sólo un punto de vista único y objetivo. La empatía implica controlar, a gran velocidad, los diferentes puntos de vista y estados emocionales que fluctúan en una interacción social. (Baron-Cohen, 2012: 116)

Baron-Cohen representa gráficamente en forma de campana la relación entre el porcentaje de población y el nivel de sistematización: la mayor parte de individuos se sitúa en los niveles intermedios, el 3 y el 4. En el 3 hay más mujeres, y en el 4, más hombres (§III.2.2.2.2).

A medida que subimos en esta escala de sistematización, disminuye la capacidad para empatizar, ya que atribuir estados mentales a otras personas implica asumir cierto grado de imprecisión. No obstante, el hecho de que una persona con síndrome de Asperger tenga dificultades con la empatía no implica que su comportamiento sea inmoral. De hecho, la sistematización puede constituir una vía alternativa para el desarrollo de la intersubjetividad, aunque sea de manera razonada y no intuitiva.

[...] a pesar de los bajos niveles de empatía, este grupo de personas no actúan, en su mayoría, de forma cruel con los demás. [...] aunque es posible que la mayoría de las personas desarrollen sus códigos morales a través de la empatía, estos individuos lo han hecho a través de la sistematización. Tienen un fuerte deseo de vivir con reglas, y esperan que los demás hagan lo mismo por una cuestión de justicia. (Baron-Cohen, 2012: 120-121)

Baron-Cohen considera que estas personas, todas las que padecen algún trastorno del espectro autista, tienen cero grados de empatía, pero que son cero-positivas:

Tener problemas de empatía puede suponer una discapacidad social, pero la empatía no es la única vía para el desarrollo de un código y una coherencia moral que lleve a una persona a comportarse de forma ética. Es aquí donde encontramos a personas que tienen cero grados de empatía, pero que son cero-positivas. (Baron-Cohen, 2012: 97)

Aunque todos ellos tengan alteraciones en las áreas cerebrales encargadas de la empatía, la principal diferencia entre los cero-negativos (§II.1.5 y nota 5) y los cero-positivos es la destreza para sistematizar. Detectan con gran precisión los cambios no aleatorios, es decir, los que se producen de acuerdo a ciertos patrones, lo que da lugar

a habilidades sorprendentes. Muchos investigadores han recopilado casos especialmente llamativos, e incluso personas afectadas por el síndrome de Asperger que han escrito libros sobre su vida hablan de esta sensibilidad especial para captar la sistematicidad⁷².

2.4. Convivencia e integración

Mientras que, para una persona neurotípica, la relación con los demás se produce de manera intuitiva, un Asperger necesita realizar un esfuerzo intelectual constante y no siempre eficaz, que puede resultar agotador y provocar ansiedad o depresión, puesto que evidencia la no pertenencia al grupo social. Además acentúa el sentimiento de ser diferente porque es necesario “esconder” los rasgos propios para fingir ser normal (*Pretending To Be Normal: Living With Asperger’s Syndrome* es precisamente el título de la obra publicada por Liane Holliday Willey). A esta sensación de presión contribuyen también el perfeccionismo y la obsesión por el orden, que ya hemos señalado (Cererols, 2011; Baron-Cohen, 2010; Volkmar y Klin, 2000).

La comparación que establece Cererols (2011) es muy reveladora: imaginemos que, para poder andar, tuviéramos que estudiar y analizar continuamente el movimiento y la posición de cada pierna, la forma de mantener el equilibrio, etc. Lógicamente, caminaríamos con poca agilidad y necesitaríamos concentrarnos en cada pequeño movimiento, lo que nos impediría mantener a la vez una conversación con otras personas, que irían caminando a nuestro lado con mayor rapidez y sin dificultades, con total naturalidad.

La etapa tumultuosa de la adolescencia llegó acompañada de más conflictos, de menos puntos de apoyo, y los mismos problemas personales anteriores, agravados ahora por unas mayores responsabilidades que me impedían rehuir mis temores. Tuve que aceptar que no habría transformación, que continuaría siendo como era. Así que solo tenía una solución: si no podía ser como los demás, actuaría como ellos. Me escondería debajo de una capa que mostraría al exterior, y yo permanecería dentro, en mi mundo, en el que siempre había estado. Sería un actor que representaría un papel, sólo que mi actuación era permanente. Estaba siempre encima del escenario. (Cererols, 2011: 151)

En las páginas que siguen mencionaremos algunas de las estrategias a las que recurren las personas con síndrome de Asperger para desenvolverse en las situaciones en las que sus dificultades se manifiestan de manera más evidente, mencionaremos

⁷² Podemos mencionar algunos ejemplos recogidos en Baron-Cohen (2012) y en Cererols (2011): Kevin recopila información sobre el tiempo atmosférico y establece predicciones a partir de sus datos; Daniel Tammet recitó de memoria las primeras 22.512 cifras decimales del número π , es capaz de realizar multiplicaciones complejas a la misma velocidad que un ordenador y habla once idiomas; Lisa Perini es considerada una artista dibujando la letra *W*; Vernon Smith recibió el premio Nobel de Economía en 2002; Bram Cohen diseñó el protocolo de comunicación *BitTorrent*, un sistema para compartir archivos entre usuarios de Internet; y Satoshi Tajiri creó los videojuegos *Pokemon*.

algunos de los tipos de intervención y de terapia que más se suelen utilizar para mejorar su competencia social y comunicativa, y describiremos también los retos a los que se enfrentan los Asperger en el ámbito escolar.

2.4.1. Estrategias de compensación intelectual

Las personas con síndrome de Asperger, conscientes de sus limitaciones sociales, aprenden estrategias que las enmascaran. Con ellas obtienen niveles de éxito variables, aunque, si están bien enfocadas y se utilizan de manera complementaria a las terapias y a otros tipos de intervención, pueden ayudarles a ganar en autonomía y en realización personal (González Navarro, 2009; Cererols, 2011).

- **Conducta ecoica.** Ya hemos mencionado anteriormente este recurso (§III.2.2.1.3), que consiste en imitar los movimientos, los gestos e incluso las producciones lingüísticas de los interlocutores. Las personas con Asperger copian los movimientos de manera automática, sin captar su intencionalidad; los reproducen conforme los han visto, sin adaptarlos a sus propias referencias (sin rotarlos, por ejemplo, para centrarlos en su propio cuerpo), lo que provoca un efecto artificial, de teatralidad. Lo mismo ocurre a nivel lingüístico: imitan el comportamiento de los demás sin cambiar las referencias deícticas, fundamentalmente las pronominales. No obstante, a pesar de esos desajustes, que evidencian la falta de destreza para advertir las diferencias de perspectiva, la ecolalia puede adaptarse bien al contexto en el que se emplea y resultar, por tanto, una estrategia útil, sobre todo con adultos o con niños de menos edad, pero no tanto con los iguales, más exigentes a nivel social (Smith, 2000; Tantam, 2000).
- **Evitar las interacciones sociales complejas.** Para evitar el coste emocional que supone enfrentarse a situaciones que no dominan, las personas con síndrome de Asperger abandonan el lugar en el que se está produciendo la interacción recurriendo a cualquier pretexto, observan la situación pero no intervienen en ningún momento o impiden que la comunicación de los demás transcurra con normalidad (molestan, hacen comentarios inadecuados, etc.). Aunque parece una estrategia efectiva, aísla todavía más al Asperger del resto de personas, que no entiende su comportamiento y, por tanto, refuerza la imagen negativa que tiene de él.
- **Potenciar habilidades y capacidades concretas.** Los Asperger pueden tratar de interactuar con otras personas a partir de su dominio o de su conocimiento de algún aspecto concreto, relacionado con sus intereses idiosincrásicos, es decir, pueden utilizar como punto de partida para relacionarse con otras personas los temas que acaparan su atención, aquellos que absorben su tiempo y en los que demuestran una gran habilidad.

- **La soledad como elección.** A menudo los Asperger aseguran que prefieren estar solos. Llega un momento en que no se esfuerzan por ser aceptados y todas sus actividades de ocio son individuales.

Aunque sus dificultades siguen estando presentes durante toda la vida, dado que los trastornos del espectro autista dependen de la configuración cerebral, las personas afectadas, con la edad y con la experiencia, aprenden a controlar la manifestación externa de sus dificultades a través de ciertas estrategias que entrenan y practican. Ciertos rasgos se mantienen siempre, como la hipersensibilidad sensorial o la fijación en los detalles, pero los Asperger pueden alcanzar un nivel funcional y operativo de su capacidad intersubjetiva, aunque continúen siendo vistos como personas reservadas, inexpresivas o poco sociables.

Por ejemplo, en el estudio de Hillier y Allinson (2002, en Peterson *et al.*, 2005), un grupo de autistas de alto funcionamiento, a partir de una serie de historias, demostró comprender el concepto de vergüenza en un grado similar al del grupo control, a pesar de la complejidad de esta emoción. Valoraron diferentes aspectos relacionados con ella, como las causas que la provocaban, el modo en el que influían las personas que rodeaban al individuo que sentía vergüenza; etc. Según los autores, quizás los niños autistas de alto funcionamiento disponían de alternativas cognitivas para resolver las tareas experimentales propuestas. Estas se encontraban mucho más controladas que las interacciones espontáneas con sus iguales, sometidas a numerosas variables.

Al igual que ocurre con la adquisición del lenguaje, el niño neurotípico desarrolla la capacidad intersubjetiva de manera natural. No es necesaria una enseñanza explícita, pero sí la experiencia, es decir, la participación y la implicación en interacciones sociales. Los Asperger, en cambio, pueden desarrollar estrategias compensatorias que les permitan comprender los estados mentales por la vía intelectual, sobre todo si su competencia lingüística alcanza un nivel suficiente (Monfort y Monfort Juárez, 2005).

2.4.2. Tipos de intervención y terapias

Al margen de tratamientos farmacológicos, que pueden mejorar síntomas comórbidos concretos, varios tipos de intervención terapéutica para casos de TEA han mostrado indicios de relativa eficacia, sobre todo si se aplican a edades tempranas, cuentan con el apoyo familiar y escolar, y se adaptan a las necesidades y a las características de cada persona. El objetivo último es que las personas con trastornos del espectro autista se sientan realizadas personalmente y dispongan de recursos para desenvolverse en entornos sociales y para mejorar su calidad de vida.

Requieren una atención intensa e individualizada aspectos como la habilidad para resolver problemas, las rutinas útiles para fomentar la autonomía (requieren instrucción explícita, a veces memorística), el enfrentamiento a situaciones nuevas recurriendo a un guion previamente conocido y ensayado, la generalización de los

aprendizajes, y la relación directa entre determinadas experiencias y la ansiedad u otros estados negativos (Klin y Volkmar, 2000). Es fundamental, en cualquier caso, la implicación de la persona afectada, de su familia y del entorno escolar.

Citamos a continuación algunos ejemplos (Klin *et al.*, 2000; Landa, 2000; Klin y Volkmar, 2000; Volkmar y Klin, 2000; Smith, 2000; Monfort y Monfort Juárez, 2005; Cererols, 2011):

- **Terapias relacionadas con la estimulación sensorial.**

- La **terapia musical** rentabiliza su funcionamiento sistemático, tan del interés de los Asperger. Para los niños con trastornos del espectro autista, la música puede constituir una vía para relacionarse con otras personas. Responde a unos patrones predecibles, mucho más constantes que los principios que rigen las interacciones conversacionales. Por ejemplo, Derek Paravicini es un pianista muy habilidoso a pesar de ser invidente y padecer autismo clásico.

- La **terapia a través del arte** resulta adecuada para las personas con TEA que piensan visualmente. La actividad artística se presta también, como la musical, a un tratamiento sistemático: dibujar una y otra vez los mismos elementos permite mejorar y perfeccionarlos. Se conocen numerosos ejemplos: Lisa Perini, Peter Myers, Stephen Wiltshire, Gilles Tréhin, etc.

- **Terapias relacionadas con el lenguaje.** Este tipo de terapias trata de contrarrestar el retraso en la adquisición del lenguaje (en el caso de que exista, como en el autismo clásico⁷³), pero van más allá. Trabajan además diversas habilidades esenciales, que subyacen a la competencia lingüística pero que constituyen la base de la competencia social en general, como la capacidad de atención conjunta (señalar objetos, seguir la mirada de otra persona, etc.), y abordan el lenguaje desde un punto de vista funcional o pragmático, valorando, por ejemplo, la intencionalidad del interlocutor en las producciones lingüísticas no literales o la importancia de la comunicación no verbal.

En las terapias se deben proporcionar situaciones sistemáticas que den la oportunidad de desarrollar habilidades sociales y comunicativas: la gestión de turnos, diversos medios para establecer correferencias, algunas expresiones sociales recurrentes, un repertorio de respuestas socialmente aceptadas y los contextos a los que corresponden, los cambios de registro, las palabras polisémicas, el lenguaje figurativo, etc.

⁷³ Cuando el progreso lingüístico es muy lento o no llega a producirse, los logopedas utilizan herramientas de comunicación alternativas: *Makaton* es un repertorio léxico reducido a unos cuatrocientos cincuenta términos, y el *Picture Exchange Communication System* (PECS) consta de un conjunto de imágenes que los niños muestran a su interlocutor para pedir que este realice una determinada actividad o les dé un objeto. Con estas herramientas visuales y otros recursos el niño se comunica de manera más efectiva y entiende mejor las demandas del entorno social.

- **Terapias sobre habilidades sociales determinadas.** Para normalizar algunas situaciones, se enseñan conductas sociales muy concretas (cómo reaccionar al recibir un regalo, por ejemplo) y pequeñas estrategias (no hablar demasiado alto; mantener el contacto visual simulándolo, es decir, mirando a puntos cercanos a los ojos o a un punto intermedio; etc.). Se corre el riesgo de desarrollar unas habilidades demasiado rígidas y estrictas, pero es importante aprovechar como punto de partida el interés que las personas con síndrome de Asperger manifiestan por los demás.

- **Terapias para trabajar de manera explícita los contenidos mentalistas.** Se trata, en definitiva, de ofrecer a las personas con TEA unas nociones básicas sobre la capacidad intersubjetiva para que puedan aplicarlas en su día a día. Se enseña a los niños a entender los principios esenciales de ciertas actividades mentalistas⁷⁴: ver algo implica saber, se siente felicidad cuando se consigue algo que se deseaba (por ejemplo, ganar un juego), cada persona tiene su propia perspectiva con respecto a un objeto, etc.

Estos intentos de instrucción explícita no siempre dan buenos resultados, porque los niños aceptan las estrategias que se les enseñan pero solo las aplican en situaciones muy concretas, en aquellas idénticas a las que fueron utilizadas para instruirles. No obstante, a veces consiguen generalizar su aprendizaje y estos recursos, que en un primer momento pueden resultar artificiales, acaban asimilándose convenientemente. Los niños los ponen en práctica cada vez con más naturalidad si perciben que los interlocutores reaccionan a ellos de manera favorable.

In summary, the effort to develop the individual's skills with peers in terms of managing social situations should be a priority in any social and communication skills training program. This development should include topic management (to expand and elaborate on a range of different topics initiated by others, shifting topics, ending topics appropriately, and feeling comfortable with a range of topics that are typically discussed by same-age peers), flexibility in social interaction (to recognize and use a range of different means to interact, mediate, negotiate, persuade, discuss, and disagree through verbal and nonverbal means), perception of nonverbal social cues (to attend to and correctly understand the meaning of gaze, gestures, voice, and posture), appreciation of social expectations associated with a given setting (to be aware of the implications of where and with whom the social situation is taking place and to correctly derive the appropriate set of behaviors to that setting), and operational knowledge of the language of mental states and related phenomena (to make inferences, to predict, to explain motivation, and to anticipate multiple outcomes so as to increase the flexibility with which the person both thinks about and uses language with other people). (Klin y Volkmar, 2000: 356)

⁷⁴ Por ejemplo, con viñetas de cómic se refleja de manera explícita el pensamiento de otra persona; con la cabeza de un maniquí o un muñeco y una cámara Polaroid se puede trabajar la perspectiva (qué ve una persona según donde se encuentre); y con material audiovisual diverso se trabajan de manera ordenada las emociones y sus expresiones faciales, así como los rasgos prosódicos que las representan (al apoyarse en la sistematización, estos materiales propician mejoras notables).

• **Terapia ocupacional.** La terapia ocupacional mejora la habilidad en las tareas básicas de la vida diaria practicando actividades físicas en grupo, ya que estas dan lugar a situaciones socialmente poco estructuradas. De hecho, aunque las actividades motoras no sean las más importantes en la intervención, mejoran significativamente la independencia y la autonomía de las personas con trastornos del espectro autista.

• **Terapias conductistas o cognitivo-conductuales.** Se basan en la relación que existe entre pensamientos, emociones y conductas: se analizan los estímulos externos en función de los esquemas de pensamiento, y estos determinan la emoción y, en última instancia, el comportamiento. Si uno de los tres elementos implicados se encuentra distorsionado, altera también a los otros dos, así que el propósito de este tipo de terapias es que la persona con TEA analice de manera racional las situaciones, se exponga a ellas de manera controlada y finalmente sea consciente de esas alteraciones.

▪ **Análisis Conductual Aplicado (ACA) o *Applied Behavior Analysis* (ABA).** Busca enseñar habilidades funcionales en el entorno cotidiano, lo que implica de manera directa a familiares, docentes, etc. Se suelen incluir prácticas de estimulación sensorial y de terapia ocupacional.

▪ ***Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH).** Este tratamiento consiste en ofrecer a los niños con trastornos del espectro autista un entorno muy estructurado y previsible que reduzca la complejidad de las relaciones sociales y comunicativas.

• **Programa Son-Rise.** Este programa fue creado en Nueva York a principios de los 80 por Barry y Samahria Kauffman, padres de un niño autista que abrieron el *Autism Treatment Centre of America*. Según este programa, el profesor establece una relación individual con el niño; se esfuerza por adentrarse en el mundo autista en casa del niño, y es este quien decide cómo desarrollar el programa. Así no siente la presión de tener que actuar como otra persona y ocultar su propia personalidad. El objetivo último es que la confianza entre el profesor y el niño crezca tanto que este conozca a través de aquel la realidad social a la que no puede acceder intuitivamente. El profesor actuaría en ese caso como un intérprete entre la persona autista y los neurotípicos.

Es posible también recurrir a organizaciones de apoyo, en las que los Asperger conocen a otras personas con el mismo diagnóstico, o a agencias de empleo que ayudan a las personas con TEA a encontrar un puesto de trabajo. Explican a la empresa que no sea exigente a nivel social con estos empleados pero que valore los aspectos positivos que pueden aportar: lealtad, honestidad, fijación en los detalles, concentración absoluta en las tareas aunque resulten monótonas y repetitivas, etc.

Asimismo, existen numerosos recursos informáticos de gran utilidad. A pesar de estar tradicionalmente diseñada para personas con discapacidades sensoriales o físicas, la tecnología asistencial (*assistive technology*) puede aprovechar el interés que suele despertar la informática en las personas con síndrome de Asperger y ofrecer así herramientas para resolver sus dificultades grafomotoras, de organización, de comunicación e incluso de autoestima. Al tener acceso a fuentes de información y disponer de una vía de comunicación mucho menos estresante que el cara a cara, estas personas ven reforzada su iniciativa y su confianza en sus propios intereses (Klin y Volkmar, 2000).

En cualquier caso, la intervención debe tener una vertiente lingüística, sobre todo en el uso real del lenguaje, y otra social, combinando para ello el modelo formal y el funcional. Al abordar la instrucción de los usos comunicativos, la intervención pragmática exige, por su propia naturaleza, un enfoque funcional, pero a veces es necesaria la instrucción, la enseñanza. No se prescinde del contexto, sino que este se hace explícito, al menos al principio, para trabajar la habilidad pragmática como habilidad social. Y el modelo formal da lugar a beneficios que dependen del nivel cognitivo del niño, porque se apoya en las estrategias para compensar intelectualmente las limitaciones sociales y comunicativas (Monfort *et al.*, 2004).

Disponer de un código completo significa poseer una herramienta para comunicar. Admitimos que comunicarse en sentido pleno, interactuar con los demás, implica dar un paso más, pero también es cierto que el dominio del código y su uso dirigido pueden animar al niño a practicar en contextos reales. Aunque inicialmente careciera de esa iniciativa, la enseñanza explícita del código y de su funcionamiento, con todos los factores sociales y pragmáticos involucrados, acaba incitando a la comunicación, si bien en el sentido inverso al habitual (en los niños con desarrollo típico es el interés por comunicarse el que da lugar al dominio del código).

2.4.3. Integración escolar

Las personas con síndrome de Asperger pueden acceder a varios modelos de escolarización, según necesiten apoyo limitado (centro ordinario con apoyo y proyecto global), apoyo intensivo y especializado (centro ordinario preferente, con o sin aula específica) o apoyo generalizado (centro de enseñanza especial).

Acerca de la convivencia en el ámbito escolar se han elaborado numerosos trabajos que han subrayado los problemas a los que se enfrentan los niños y adolescentes con síndrome de Asperger. A menudo sufren burlas o agresiones físicas por parte de sus compañeros, estos les rompen sus objetos personales o adoptan diversas conductas de exclusión e intimidación, que llevan a la estigmatización social.

Esta situación obedece a razones como las siguientes (González Navarro, 2009):

- Los alumnos con síndrome de Asperger suelen permanecer solos.

- No prestan atención a las normas implícitas que regulan las relaciones de convivencia en el ámbito escolar, así que los adultos juegan un papel destacado en su integración social.
- La alteración de la capacidad intersubjetiva les impide captar las intenciones de los demás y, por tanto, valorar si son buenas o no.
- No identifican las conductas ofensivas; cuando se producen, no las perciben como tales. Tampoco explican las agresiones señalando a los alumnos responsables.
- A veces no son capaces de encontrar figuras de referencia que les puedan servir de apoyo. Así, no saben a quién recurrir cuando deben enfrentarse a un problema.
- Los alumnos con un desarrollo típico no valoran a los compañeros con síndrome de Asperger como amigos potenciales, debido fundamentalmente a la imprevisibilidad de su conducta. La aceptación no tiene porqué basarse en el reconocimiento de la similitud, sino en la anticipación de las dificultades. De ahí que los alumnos con limitaciones obvias sean mejor aceptados: sus conductas atípicas se pueden justificar con motivos evidentes. Sin embargo, en el caso de los alumnos cuyos problemas no son tan claros, pues solamente se perciben tras una interacción prolongada⁷⁵, las conductas se juzgan con criterios estándares y, por tanto, se valoran con dureza.

Los testimonios y las investigaciones sobre la convivencia escolar han sido utilizados como base para analizar el nivel de integración social y para perfeccionar las prácticas educativas y las estrategias de mediación y de intervención. El propósito final es lograr la consecución de los objetivos curriculares y la implicación social real.

Se diferencian fundamentalmente dos tipos de modelos de intervención, ambos válidos y complementarios (González Navarro, 2009):

- **Modelos psicológicos.** Su enfoque individualista considera que la persona con síndrome de Asperger es quien debe corregir o adaptar su conducta aprendiendo estrategias que le permitan mejorar sus habilidades sociales. Esta enseñanza formal facilita la adaptación en la medida en que la persona con síndrome de Asperger sea capaz de aprender las normas sociales que regulan la interacción entre iguales. A nivel experimental, se ha aplicado este modelo pero con un enfoque social, convirtiendo a un grupo de iguales con desarrollo típico en responsables de tal aprendizaje⁷⁶.

⁷⁵ El síndrome de Asperger ha sido denominado *discapacidad invisible* (González Navarro, 2009: 81).

⁷⁶ En estos trabajos experimentales (Meyer *et al.*, 1987; Roeyers, 1996; Laushey y Heflin, 2000; Barry, 2003), los niños mediadores trabajan con sus compañeros Asperger las dificultades para iniciar una interacción o para reaccionar adecuadamente cuando la iniciativa proviene de otra persona. Las estrategias básicas de mediación son estas tres:

- **Modelos ecológicos.** Su enfoque colectivo defiende que todas las personas que rodean al afectado por el síndrome de Asperger pueden ayudar y contribuir a mejorar su situación.

Según este planteamiento, es útil informar del diagnóstico dentro del aula (§III.2.2.3.3) porque así todos los alumnos construyen un entorno de apoyo. Los aprendizajes generados a partir de este contexto se generalizan con mayor facilidad y se prolongan más en el tiempo que los que surgen con modelos psicológicos.

Además, la integración supone un beneficio mutuo: las personas con síndrome de Asperger (o con cualquier otro trastorno del espectro autista) “normalizan” más su conducta cuando se encuentran junto a personas con desarrollo típico, y estas, en contacto con aquellas, desarrollan una actitud positiva, tolerante y respetuosa.

En cualquier caso, existen diversas estrategias para implicar a los compañeros en el aula, según la cantidad de información que se facilite⁷⁷.

- La **estrategia de la proximidad física**, básicamente pasiva, consiste en que los niños con síndrome de Asperger comparten un mismo espacio físico con sus compañeros de desarrollo típico para que puedan aprender de ellos a partir de la observación y de la interacción.

- La **estrategia del inicio de la interacción** se basa en que los niños con desarrollo típico reciben instrucciones concretas sobre cómo responder a las iniciativas comunicativas del niño con síndrome de Asperger. Dado que estas se producen de manera contextualizada, en situaciones naturales y espontáneas, se logra reforzar esos intentos de socialización.

- La **estrategia de la reacción a la iniciativa de otro** pretende que los niños “tutores” sepan cómo empezar una interacción con un niño con síndrome de Asperger, de manera que esa conversación le motive lo suficiente como para querer continuarla: ofrecer ayuda para resolver un problema, ofrecer un juguete, etc.

Estas estrategias mejoran la respuesta social de los niños con síndrome de Asperger y se consigue que mantengan la conversación durante más tiempo. Sin embargo, no suelen transferir sus aprendizajes a las interacciones con otros compañeros que no conocen estas estrategias. Además, los niños que actúan como “tutores” soportan una gran responsabilidad (González Navarro, 2009).

⁷⁷ A modo de ejemplo, estas son algunas de las dinámicas que se pueden aplicar en el aula:

- **Asamblea de las diferencias.** Cada alumno expone sus fortalezas y sus debilidades. Aunque se trata de una medida poco invasiva, los compañeros a veces perciben que sus debilidades son proporcionalmente mucho menos significativas que las de su compañero Asperger.

- **Círculo de amigos.** Varios compañeros identifican en qué situaciones de la jornada escolar tiene más dificultades el alumno con síndrome de Asperger (serán las menos estructuradas). Reciben entonces una formación inicial acerca de los rasgos principales de los trastornos del espectro autista, realizan un registro con las incidencias o situaciones difíciles detectadas y se reúnen con un especialista en este tipo de alteraciones. Finalmente, se proponen estrategias para tratar de resolver los problemas que se han identificado.

- **Formación de los compañeros del aula sobre los TEA.** Esta estrategia, basada exclusivamente en la información, crea un entorno más comprensivo porque modifica las expectativas de los alumnos con desarrollo típico. Estos ya valoran los esfuerzos que hace el compañero con síndrome de Asperger para relacionarse con ellos. Además, se pueden destacar los aspectos positivos de las personas con síndrome de Asperger: son amigos leales y sinceros, se interesan por temas originales, tienen una memoria excepcional para recordar aspectos que otros no tienen en cuenta (cumpleaños o datos familiares, por ejemplo), son perseverantes para recopilar

En general, durante la preadolescencia la amistad se basa en los intereses compartidos, pero los niños con síndrome de Asperger no encuentran fácilmente aficiones comunes con sus iguales. A menudo ocultan las que les interesan con el objetivo de ser mejor aceptados, aunque pueden compartir alguna afición muy concreta, como el cine o los videojuegos, y se relacionan de manera superficial a partir de ella.

En cualquier caso, tal como ocurre en la etapa anterior, no participan plenamente en las actividades de sus iguales, así que no pueden tampoco crear amistades estables y duraderas. Estas relaciones, que no surgen espontáneamente, sino que precisan de la intervención de los adultos (padres o profesores), se establecen con niños más pequeños (con ellos comparten un sentido del humor más bien infantil) o con chicos bastante más mayores, a veces también con necesidades educativas especiales.

El cambio de etapa educativa (el paso de Primaria a Secundaria y Bachillerato) supone la integración en un nuevo centro escolar, y los adultos ya intervienen menos en las relaciones entre los adolescentes, así que ellos deben desenvolverse en las interacciones sociales con sus propios recursos. Por tanto, las personas con TEA adoptan conductas erráticas y solitarias (por ejemplo, deambulan solos por el patio del centro educativo o permanecen en la biblioteca durante el recreo). Es frecuente que intenten relacionarse con adultos, que se adaptan mejor a sus intereses.

En la adolescencia la amistad se sustenta en la confianza (para dar a conocer emociones y confidencias, por ejemplo). En este período los chicos con síndrome de Asperger desean ser aceptados por el grupo y establecer vínculos de amistad, pero no se sienten aceptados, lo que intensifica su turbación y su soledad. A veces incluso se incrementan los problemas comórbidos y conductuales.

A edades posteriores, los Asperger prefieren estudiar por su cuenta a través de Internet, con manuales, etc. El sistema educativo tradicional les supone ciertas exigencias inasumibles: integrarse en grupos sociales amplios y en ambientes ruidosos, escuchar al profesor y tomar notas al mismo tiempo, cambiar de asignatura cada hora, ocupar los sitios libres que queden en el aula, etc. Una persona Asperger trabaja en silencio, con lentitud y de manera metódica, necesita comprobar todos los datos para asegurarse de que no hay errores, estudia detenidamente el proceso que conduce a una determinada idea (no acepta esta sin más), no resume porque no quiere prescindir de ningún detalle, y le gusta trabajar siempre en el mismo lugar, utilizando la misma silla y la misma mesa, y dedicarse a un mismo tema durante horas. Llega a concentrarse tanto que no se acuerda de que tiene que comer o dormir, y se molesta mucho cuando alguien le interrumpe (Baron-Cohen, 2010).

A pesar de que excepcionalmente los Asperger logran establecer relaciones de pareja (su desarrollo social mejora de manera notable en esos casos), en general suelen tener problemas durante la adolescencia y la edad adulta temprana, ya que en

información, etc. El origen neurobiológico de este síndrome resuelve las dudas que puedan surgir entre los compañeros acerca de su posible reversibilidad o "curación".

estas etapas se producen cambios vitales importantes y surgen demandas sociales nuevas (Tantam, 2000).

2.4.4. Valoración de la neurodiversidad

El síndrome de Asperger ha sido entendido como un problema, pero las personas que lo tienen proponen un punto de vista alternativo: la neurodiversidad es enriquecedora. Así, una vez que el afectado por este síndrome se ha informado bien sobre el mismo, se debe centrar en identificar sus habilidades, potenciarlas y buscar estrategias que le permitan adaptarse mejor y compensar sus dificultades, siempre con el objetivo último de lograr el desarrollo personal (Cererols, 2011; Volkmar y Klin, 2000). Cererols es así de contundente: “El Asperger es una parte de mi carácter, una parte de mí. Sin él yo sería otra persona” (2011: 258).

Pero la sociedad también está implicada en este proceso. Las personas neurotípicas deben apostar por la investigación del síndrome de Asperger, incidiendo especialmente en la divulgación de la información de la que se dispone para que médicos, docentes y otros profesionales ganen en efectividad. Además, es fundamental ofrecer a los Asperger los recursos necesarios para que se integren a nivel social y reciban los tratamientos y las terapias que necesiten (§III.2.4.2).

El concepto de *neurodiversidad* surgió en los años 90 como movimiento de defensa de los derechos de las personas autistas (Cererols, 2011). Judy Singer lo mencionó por primera vez en su tesis de licenciatura en la Universidad de Sidney en 1998. Su madre y una hija de Singer tenían Asperger y ella misma reconocía manifestar muchos de sus rasgos. En su tesis en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales aseguró que el desarrollo neurológico puede tomar caminos diversos, cada uno de ellos se corresponde con un modo de tratar la información y todos deben ser aceptados, igual que ocurre con las diferencias de sexo, raza o religión. Se ha de procurar la integración, no la supresión de las diferencias.

Este concepto se unió a la publicación de libros por parte de algunos Asperger que querían contar sus vivencias (Temple Grandin, por ejemplo) o sus éxitos en campos profesionales concretos (Vernon Smith, entre otros), y así nació el *Movimiento Aspie*, que permite a las personas Asperger compartir sus experiencias y comunicarse por una vía confortable, la que les ofrecen las nuevas tecnologías. Este sistema, que prescinde de la comunicación no verbal y de cualquier presión social y posibilita el intercambio de ideas y opiniones entre muchas más personas, incluso genera una conciencia de grupo (Cererols, 2011).

En general, los afectados por el síndrome de Asperger y sus familias son partidarios de considerar positivamente su valor⁷⁸. Piensan que el autismo y el

⁷⁸ Sin embargo, hay también padres que rechazan la idea de la neurodiversidad como valor. Consideran que el autismo y el Asperger son trastornos diferentes, y destacan siempre los casos más graves, incidiendo especialmente en su alto grado de dependencia y en el sufrimiento de los familiares. Piensan que las habilidades extraordinarias de algunos Asperger son solo excepciones que los medios de

síndrome de Asperger son manifestaciones de una misma condición, de causas genéticas. Destacan sus habilidades específicas, su honradez o la capacidad de concentración. De hecho, citan a científicos importantes que han recibido este diagnóstico o se sospecha actualmente que pudieron ser Asperger (Einstein, por ejemplo, nota 60). Las dificultades que encuentran los afectados y la marginación a la que les somete la sociedad impiden que surjan más figuras de este nivel de importancia. Piden que la sociedad les comprenda, procure integrarlos y les ofrezca tratamientos que respeten su manera de ser.

En definitiva, como hemos defendido en estas páginas, los trastornos del espectro autista no constituyen diagnósticos completamente diferenciados e independientes. No se puede establecer un límite radical entre el autismo y el Asperger ni entre este y lo considerado normal. De hecho, los síntomas y las características evolucionan, y es posible incluso que los profesionales modifiquen la etiqueta diagnóstica a lo largo de la vida. De manera muy visual, Cererols (2011) compara los límites entre los TEA con el concepto de altura: ¿a partir de qué medida podemos considerar que una persona es alta?

comunicación difunden. Son partidarios de que se investigue la detección del autismo antes del nacimiento y también una cura definitiva, y apuestan por los tratamientos que disminuyan las características autistas (Cererols, 2011).

IV. ANÁLISIS DEL CORPUS: CAPACIDAD INTERSUBJETIVA Y LENGUAJE

1. Introducción

Hasta aquí hemos expuesto el marco teórico acerca del concepto de capacidad intersubjetiva, su evolución típica y su relación con el lenguaje. Hemos descrito también en qué consisten la implantación coclear prelocutiva y el síndrome de Asperger y cómo desarrollan el lenguaje y la intersubjetividad los niños que pertenecen a estas poblaciones.

Corresponde ahora, por tanto, comenzar el análisis de nuestro corpus. En primer lugar, describimos el enfoque metodológico que seguimos, así como los tipos de recursos intersubjetivos que tenemos en consideración y el reflejo lingüístico de los mismos (de qué elementos fónicos, morfosintácticos y léxico-semánticos se sirve la lengua para explicitar la intersubjetividad). Detallamos después el procedimiento de elaboración del corpus: el número y las características de los participantes, la explicación detallada de las tareas que realizaron y el sistema transcripción que se utilizó para trasladar al soporte escrito las grabaciones de audio y vídeo. Finalmente, cuando analicemos el desempeño de los niños en las diversas tareas, compararemos los resultados obtenidos con los que aporta la bibliografía ya presentada.

2. Metodología

Con nuestro corpus podemos observar las manifestaciones lingüísticas intersubjetivas que emplean niños hipoacúsicos con implante coclear prelocutivo y niños con síndrome de Asperger. Esta realidad compleja exige, por tanto, adoptar una metodología que permita observar los datos, describirlos y recuperar después las ideas iniciales para ajustarlas y adecuarlas a los fenómenos detectados. Así la descripción resultante sistematizará tales observaciones.

2.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que sigue este trabajo es funcional y pragmático. El corpus se basa en datos verbales reales y concretos, de cuyo análisis surgirá la valoración de los recursos que emplean los participantes y de la efectividad de sus intervenciones. Lo fundamental son los usos lingüísticos reales, así como la intencionalidad comunicativa que mueve a los hablantes a producirlos.

Los instrumentos de evaluación y las técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo que apliquemos deben adoptar una perspectiva especial, en la medida en que nuestro

corpus recoge muestras de lengua oral semiespontánea producidas por niños con un desarrollo atípico (Fernández Pérez, 2011).

- **Lengua oral.** Las producciones que se recogen son orales y semiespontáneas. Se trata de conversaciones relativamente guiadas, que se orientan a la resolución de una serie de tareas que implican habilidades intersubjetivas (§IV.2.3.2). No son, por tanto, conversaciones libres ni completamente abiertas, sino que el niño interactúa con un adulto –investigador o logopeda, según el caso– que, con el propósito de comprobar su comprensión de la intersubjetividad y su capacidad para producir enunciados que la evidencien, le lanza preguntas y comentarios acerca de una serie de ilustraciones.

- **Lengua en proceso de desarrollo.** Además, nuestro corpus recopila muestras de lenguaje infantil, es decir, todavía en desarrollo, e interesante precisamente por encontrarse aún en evolución. Se trata de una realidad dinámica que merece un estudio independiente que no busque diferencias o errores con respecto a la lengua adulta, sino que descubra sus rasgos, los sistematice y capte, en última instancia, su valor comunicativo. La efectividad real de las producciones actúa como guía de análisis, porque los principios sociocomunicativos generales son precisamente los que propician la adquisición y el desarrollo del lenguaje.

- **Lengua que sigue un proceso de desarrollo atípico.** A las dos circunstancias anteriores, sumamos una tercera que hace todavía más compleja la realidad de nuestro corpus. Trabajos con usos lingüísticos orales, infantiles y condicionados por alteraciones sensoriales o cognitivas. Las dos poblaciones con desarrollo lingüístico atípico, los niños hipoacúsicos con implante coclear prelocutivo y los niños con síndrome de Asperger, serán comparados en su desempeño comunicativo e intersubjetivo con una población control. Evitamos así cotejar el lenguaje infantil afectado por alteraciones sensoriales o cognitivas con el lenguaje adulto estándar, porque el desajuste sería evidente pero irrelevante para nuestro estudio. La comparación, de la que podría extraerse una posible explotación terapéutica, se establece entre una intersubjetividad lingüística atípica y otra típica, ambas todavía en desarrollo, no con respecto a la intersubjetividad lingüística típica ya perfectamente conformada.

Las dificultades comunicativas repercuten negativamente en la conciencia subjetiva, en la propia identidad personal, así que nuestra aproximación funcional debe abogar por esa necesaria relación de interdependencia. “Nos hacemos humanos, tanto en la dimensión cognitiva como sociocultural, gracias al lenguaje y, visto a la inversa, construimos el lenguaje en la medida en que maduramos cognitiva y socioculturalmente” (Gallardo Paúls y Hernández Sacristán, 2013: 9).

En este sentido, mediante la revisión cuidadosa de los materiales, es preciso construir una propuesta analítica que dé cuenta de la complejidad de la realidad lingüística recopilada en el corpus. Necesitamos, pues, una aproximación funcional a los usos de la lengua que nos permita dilucidar la base sociocomunicativa de los mismos, fundamentalmente en lo que respecta a la exteriorización de la capacidad intersubjetiva. El análisis y la descripción de la lengua en uso nos darán las claves para

detectar las principales tendencias acerca de las herramientas lingüísticas que ponen en juego los niños del corpus para expresar su estado intersubjetivo y para conectar con el de los personajes que aparecen en las tareas a resolver.

No buscamos, en definitiva, particularidades formales o estrategias comunicativas en general, sino recursos intersubjetivos, que han de manifestarse necesariamente por medios lingüísticos. A este ámbito circunscribimos nuestro análisis. Estudiamos dichas formas lingüísticas en combinación con la acción comunicativa a nivel intersubjetivo, valorando siempre la posibilidad de que los desequilibrios entre la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia intersubjetiva enmascaren quizás el desempeño en alguno de los dominios restantes.

2.2. Instrumentos de análisis

Como ser social, el hombre encuentra en el lenguaje una extraordinaria herramienta para expresar la complejidad del mundo y la de sus estados internos: las dudas, las reflexiones, las emociones, sus valoraciones y juicios, etc. Además, en la medida en que el lenguaje es un código compartido por una comunidad lingüística, se convierte en una vía inmejorable para confrontar esa visión personal con la de otros, que han construido también la suya a partir de los conocimientos y las experiencias que les ha proporcionado su entorno sociocultural.

La intersubjetividad deriva de la interacción, del contacto entre subjetividades individuales. Y, como ya hemos expuesto (§II.3), buscar esa unión intersubjetiva resulta crucial para la comunicación y para el crecimiento socioemocional. Es importante que queramos dejar patente en nuestros enunciados huellas evidentes de nuestra subjetividad y que a la vez rastreemos estos mismos elementos en los enunciados de nuestros interlocutores (Kerbrat-Orecchioni, 1997).

El lenguaje es la herramienta que permite exteriorizar –y, en consecuencia, entender cada vez mejor– los estados emocionales y cognitivos propios y ajenos, dando lugar a un proceso de retroalimentación constante. Por tanto, en los apartados que siguen exponemos la clasificación de recursos intersubjetivos que manejamos y las formas en que dichos recursos quedan patentes a través del lenguaje.

2.2.1. Recursos intersubjetivos

Las principales categorías de recursos que aplicamos al análisis del corpus se corresponden con las grandes esferas de la intersubjetividad: lo emocional, lo volitivo (deseos e intenciones) y lo epistémico (la percepción como vía básica de acceso al conocimiento, la duda o la creencia, y el conocimiento mismo, tanto en la sapiencia como en la ignorancia). Cada categoría se divide, a su vez, en otras de rango inferior

para organizar con la mayor claridad posible todas las manifestaciones intersubjetivas del corpus.

Nuestra propuesta de ordenación de los recursos intersubjetivos es el resultado de combinar varias clasificaciones de enfoques heterogéneos (pragmático-discursivo, lexicológico, psicolingüístico, etc.), cuyas referencias bibliográficas incluimos más adelante en la descripción detallada de los diversos tipos de recursos. Combinamos y reorganizamos categorías, añadimos algunas y suprimimos otras con el propósito de adaptar la clasificación final a la realidad del corpus que necesitamos analizar y a los aspectos relevantes que tratamos de abordar (§1.2), de manera que, cruzando esta clasificación con el catálogo de recursos formales del apartado siguiente, será posible obtener una visión global e integrada del modo en que manifiestan la intersubjetividad a través del lenguaje dos poblaciones de niños con un desarrollo lingüístico atípico.

La clasificación que manejamos consta, pues, de los siguientes grupos de recursos:

Clasificación de recursos intersubjetivos	
• Recursos emocionales (EM)	
▪ Emoción (EM.Em)	
▪ Manifestación emocional (EM.Ma)	
• Recursos volitivos (VO)	
▪ Deseo (VO.De)	
▪ Intención (VO.In)	
• Recursos epistémicos (EP)	
▪ Percepción (EP.Pe)	
▪ Creencia (EP.Cr)	
▪ Conocimiento (EP.Co)	
▪ Certeza (EP.Co-ce)	
▪ Ignorancia (EP.Co-ig)	

TABLA 2. Tipos de recursos intersubjetivos (elaboración propia a partir de la bibliografía citada en las páginas que siguen)

Entre paréntesis incluimos la denominación abreviada de cada tipo de recurso. La categoría principal se representa con las dos primeras letras del nombre puestas en

mayúscula (EM, por ejemplo, para los recursos emocionales). El punto sirve para separar la categoría de la subcategoría, abreviada también mediante las dos primeras letras de su nombre, aunque en este caso solo la primera aparece en mayúscula (VO.De, para los recursos volitivos desiderativos, y VO.In para los intencionales, dentro de la misma categoría principal). Cuando hay un tercer nivel, el guion es el signo que divide. Se utilizan entonces las dos primeras letras del nombre del grupo, ambas en minúscula (EP.Co-ce para los recursos epistémicos que indican certeza en el conocimiento y EP.Co-ig para los recursos epistémicos que reflejan la ignorancia).

Procedamos ahora a describir detalladamente cada categoría:

- **Recursos emocionales (EM).** Este primer dominio intersubjetivo comprende reacciones emocionales, estados anímicos, sentimientos o afectos, tanto positivos como negativos, cada uno con matices sutiles que lo diferencian del resto y con una carga de connotaciones que determina su uso (Sánchez García, 1995-1996; Bretherton y Beeghly, 1982; Johnson-Laird y Oatley, 1989; Heras Sedano, 2006). Incluimos los estados internos (las emociones) y también la expresión de los mismos (las manifestaciones emocionales).

- **Emoción (EM.Em).** Al margen de las denominaciones genéricas (*emoción, sentimiento, etc.*), las emociones pueden ser tanto básicas como complejas⁷⁹, es decir, de las consideradas simples (*alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y asco*⁸⁰) o de las que implican cierto componente social y, por tanto, un mayor nivel de exigencia intersubjetiva (*vergüenza, arrepentimiento, envidia, orgullo, etc.*). Todas ellas, hagan referencia a estados transitorios o a rasgos estables de personalidad, pueden someterse a la gradación axiológica si las situamos como polos opuestos de un *continuum* o como puntos intermedios de este, con el propósito de valorar si resultan positivas o negativas para quien las experimenta y hasta qué punto lo son.

- **Manifestación de la emoción (EM.Ma).** El reflejo externo de las emociones va más allá de las emociones mismas. Consigue que estas se exterioricen de manera evidente a través de expresiones faciales,

⁷⁹ Cada emoción presenta su propio patrón fisiológico, motivado seguramente por reacciones neuroquímicas. El sujeto que experimenta una emoción básica puede o no ser consciente de la causa psicológica que la ha desencadenado. En cambio, las emociones complejas exigen siempre tener presente ese motivo, porque parten de la evaluación cognitiva que realiza el sujeto acerca de sí mismo, en comparación con los modelos sociales.

Hay clasificaciones de las emociones mucho más exhaustivas, pero las descartamos por no ser relevantes ni útiles para el análisis de nuestro corpus. Diferenciar las emociones relacionales de las causativas, por ejemplo (Johnson-Laird y Oatley, 1989), quizás sea pertinente en el estudio del lenguaje adulto, pero no en el de poblaciones de niños con un desarrollo lingüístico atípico.

⁸⁰ Como indicaremos en §IV.2.2.2, todos los elementos léxicos aparecidos en el corpus que hacen referencia a emociones básicas se pueden adscribir a una de estas cinco categorías, aunque haya pequeñas diferencias en su significado o en la intensidad de la propia emoción.

movimientos, gestos o algunos rasgos suprasegmentales (la entonación, por ejemplo), y, en consecuencia, sean comunicadas a los demás. La risa, por destacar un caso, no desempeña otra función que la de hacer ver al resto un estado emocional concreto.

Estas manifestaciones poseen un componente emocional indiscutible que, no obstante, queda en segundo plano. Su caracterización semántica privilegia esa expresión y obvia el estado interno que la motiva. En este sentido, las manifestaciones emocionales explícitas precisan de un grado de intersubjetividad menor que el de las emociones porque resulta más fácil advertir la exteriorización de una emoción que la emoción misma. Es posible que captemos una sonrisa, por ejemplo, al margen de que logremos conectarla con el estado emocional interno que la ha provocado.

• **Recursos volitivos (VO).** Los recursos volitivos hacen referencia a una actitud o disposición mental que un actor adopta con respecto a una posible acción futura, una meta que valora positivamente (Sánchez García, 1995-1996; Castillo Perilla *et al.*, 2014). Si situamos una acción cualquiera en una línea temporal, los recursos volitivos se corresponden con un momento anterior a ella, en el que tenemos el deseo o la intención de realizarla y quizás hemos comenzado a prepararnos también, pero todavía desconocemos si al final lograremos llevarla a cabo.

Por tanto, todos los recursos de este grupo comparten la idea de la proyección al futuro, y exigen además la noción de agentividad. El sujeto del que se predica un estado volitivo, quien adopta el papel semántico de agente⁸¹, ha de ser un actor animado, y el propósito que persigue, que despierta su interés y le moverá a la acción, debe quedar dentro de su alcance, a pesar de que la indeterminación final sea otra característica propia de este tipo de recursos.

La realización de la acción o el cumplimiento del logro quedan siempre en el aire, por lo que las acciones propiamente dichas no están comprendidas en esta categoría, a pesar de que subyazga en ellas una base volitiva evidente (Giammateo, 2014). Verbos del tipo *buscar* o *esconder*, por ejemplo, son realmente conductuales, no intersubjetivos⁸².

Wierzbicka (1972, en Sánchez García, 1995-1996) establece una clasificación que, salvando las distancias, podemos aplicar también aquí: los deseos suaves o sutiles se diferencian de los violentos o intensos en el grado de exaltación que

⁸¹ No obstante, es posible que quien experimenta el deseo o la intención no coincida con quien ha de convertirse en actor para satisfacer ese estado volitivo. Consideramos que los llamados *verbos de influencia* o los *verbos directivos* (*ordenar*, *aconsejar*, etc.) quedan incluidos en esta categoría, siempre y cuando respondan efectivamente a la voluntad individual.

⁸² Estos verbos designan actividades o realizaciones (RAE, 2009: 1692 y ss., §23.3), pues en ellos destaca mucho más la acción en desarrollo que el estado interno (*buscar* implica el deseo de encontrar algo, por ejemplo).

afecta al sujeto. Todos los recursos volitivos, tanto los desiderativos como los intencionales, admiten una gradación en función de su intensidad. Los extremos de ese eje, lo deseable y lo no deseable, sirven de referentes para orientar la conducta (Rodríguez Barcia, 2012; Castillo Perilla *et al.*, 2014; Johnson-Laird y Oatley, 1989).

- **Deseo** (VO.De). En los recursos volitivos desiderativos, de volición mental, la actitud precede a la acción. Este dominio intersubjetivo se puede reflejar lingüísticamente, por ejemplo, con verbos del tipo *decidir* o *proponerse*. Se trata del estado previo al inicio de la acción. El deseo se ha llamado también *afecto-cognición* (Ortony *et al.*, 1987) y *objetivo o meta emocional* (Johnson-Laird y Oatley, 1989).

- **Intención** (VO.In). En los recursos volitivos intencionales, de volición accional, la actitud y la acción se producen de manera simultánea. Además del carácter intencional, incluyen la preparación de la acción; el agente no tiene solo la voluntad, sino que da los primeros pasos para prepararse y lograr finalmente realizar la acción que quiere. Verbos como *intentar* o *tratar de*, entre otros medios formales, expresan a la vez un estado mental volitivo y una acción preparatoria que acerca al actor al objetivo final.

- **Recursos epistémicos** (EP). Distinguimos tres estados intelectuales diferentes en función del medio por el que se alcanza el conocimiento, el grado de adhesión o compromiso del hablante y la propia presencia o ausencia de un saber.

- **Percepción** (EP.Pe). Constituye una vía importante de acceso al conocimiento, pues permite aprehender realidades físicas o intelectuales (Kerbrat-Orecchioni, 1997). Los recursos perceptivos son los que nos llegan a través de los sentidos, fundamentalmente la vista y el oído (Bretherton y Beeghly, 1982).

- **Creencia** (EP.Cr). Los recursos doxológicos⁸³ corresponden a un estado incierto de conocimiento (Heras Sedano, 2006; Rodríguez Barcia, 2012). Revelan la inseguridad o las dudas del hablante acerca de la veracidad de lo que afirma, pero a veces se incluyen aquí simplemente opiniones, tópicos, prejuicios, etc., ideas que el hablante asume pese a no haber reflexionado conscientemente sobre ellas (Castillo Perilla *et al.*, 2014).

- **Conocimiento** (EP.Co). Se trata de recursos epistémicos propiamente dichos, que admiten, no obstante, una subclasificación:

- **Certeza** (EP.Co-ce). El conocimiento es seguro y verdadero para el hablante, así que este defiende la corrección y la pertinencia de lo que sabe (Castillo Perilla *et al.*, 2014). Es importante tener en cuenta

⁸³ En griego clásico, δόξα significa *opinión* o *creencia*; ἐπιστήμη, *conocimiento* o *ciencia* (Castillo Perilla *et al.*, 2014).

que no valoramos si ese conocimiento efectivamente se ajusta o no a la realidad. Lo que nos ocupa es la actitud convencida del hablante.

▪ **Ignorancia** (EP.Co-ig). Con este estado cognitivo, el hablante admite su desconocimiento.

En nuestro análisis mencionamos a veces los recursos evaluativos o axiológicos, también intersubjetivos en la medida en que suponen la aplicación de ciertos valores individuales. No los incluimos en la clasificación general porque no disponemos de pruebas que los trabajen específicamente, pero los describimos aquí para ofrecer una breve descripción que respalde las referencias axiológicas del corpus. Como comprobaremos más adelante, los recursos lingüísticos que implican valoraciones de este tipo suelen ayudar a justificar estados emocionales, volitivos o epistémicos. De ahí que estimemos su importancia.

En general, el hablante juzga la realidad sirviéndose de un sistema de referencia. Este es de creación individual, aunque en la base de tales apreciaciones existan ideas compartidas a nivel social (Felices Lago, 1996) que, consciente o inconscientemente, han conformado la competencia cultural e ideológica del hablante (Kerbrat-Orecchioni, 199; Castillo Perilla *et al.*, 2014). Lo fundamental es que esas referencias no pertenecen a la realidad; no son características ontológicas del mundo, sino que el hablante las atribuye en función de su entorno y de su experiencia (Castillo Perilla *et al.*, 2014), aplicando a una realidad una norma implícita de evaluación.

Los recursos axiológicos implican juicios de valor. No siguen un criterio único, sino que se atienen a varios, y cada uno se corresponde con su propio eje valorativo, un *continuum* con un extremo positivo y otro negativo. Gracias a esos ejes evaluadores de los diversos criterios, el hablante juzga, organiza y jerarquiza la realidad situándola (y situándose él mismo también) en un punto concreto de ese *continuum*.

Atendemos, en nuestro caso, a los siguientes criterios (Sánchez García, 1995-1996; Rodríguez Barcia, 2012; Castillo Perilla *et al.*, 2014; Felices Lago, 1996; Kerbrat-Orecchioni, 1997):

- **Criterio moral.** A través de un juicio moral, diferencia el bien del mal o lo justo de lo injusto.
- **Criterio intelectual.** Aprecia el interés que despierta la realidad en el hablante o la importancia que este le reconoce.
- **Criterio pragmático.** Valora la utilidad en función de los objetivos propuestos, los medios empleados para alcanzarlos y los resultados obtenidos. Se sirve de las ideas de utilidad, rentabilidad y eficacia.
- **Criterio estético.** Estima la armonía, es decir, el grado de belleza o de fealdad.

- **Criterio hedónico.** En estrecha relación con el criterio anterior, el *continuum* de lo hedónico determina hasta qué punto es agradable la realidad valorada.

2.2.2. Manifestación lingüística de los recursos intersubjetivos

Todos los recursos intersubjetivos expuestos en el apartado anterior se manifiestan en el corpus por medios lingüísticos diversos. Como soporte organizador, en nuestro análisis atenderemos a los relacionados con tres niveles de la lengua (fónico, morfosintáctico y léxico-semántico), pero mantenemos siempre el enfoque funcional y pragmático, porque un mismo elemento lingüístico puede reflejar tipos de intersubjetividad diferentes y un recurso intersubjetivo determinado se puede manifestar a través de elementos lingüísticos distintos (Giammateo, 2014).

La manifestación intersubjetiva a través del nivel fónico afecta a la entonación (RAE, 2011: 435). Al margen de la enunciativa (afirmativa o negativa), que consideramos no marcada, encontraremos en el corpus ejemplos de entonación exclamativa e interrogativa. La primera es un recurso fundamentalmente emocional, y la segunda, epistémico, pues revela duda o desconocimiento, según la pregunta sea total o parcial, respectivamente. En nuestro corpus, las preguntas totales de los niños implican dar una respuesta o proponer alguna idea, aunque insegura. Las parciales, en cambio, ponen de manifiesto que hay algún dato que se desconoce. En ocasiones los niños incluso buscan la aprobación del interlocutor con las llamadas preguntas confirmatorias (RAE, 2011: §10), como *¿No crees?*, por citar un caso.

No obstante, como tendremos ocasión de comprobar (§IV.3), la entonación interrogativa se acerca también a lo emocional. Por ejemplo, si el personaje que no encuentra sus gafas no exclama *¡No están mis gafas!*, sino que pregunta *¿Y quién ha cogido mis gafas?*, podemos interpretar que está mostrando su sorpresa.

En el nivel morfosintáctico tenemos en cuenta varios tiempos y modos verbales, así como ciertos tipos de coordinación y subordinación:

- El condicional simple y el futuro imperfecto, ambos del modo indicativo, se emplean para manifestar predicciones y dudas (recurso epistémico doxológico), aunque el segundo puede expresar también volición intencional.
- La coordinación disyuntiva también es habitual para reflejar las inseguridades. Con ella los niños pueden plantear varias opciones sin decantarse con claridad por ninguna.
- La coordinación copulativa se usa a veces con el mismo fin, incluso con la preposición *entre* como refuerzo, pues “denota estado intermedio” (RAE, 2014: 904).

- El modo verbal subjuntivo permite construir hipótesis y elaborar conjeturas, sobre todo con proposiciones condicionales.
- El modo verbal imperativo expresa volición desiderativa, aunque es poco frecuente en el corpus.
- La volición intencional suele manifestarse con tres estructuras básicas:
 - La más habitual es la construcción final del tipo *para + infinitivo*.
 - Cuando los verbos de los que dependen “expresan la detención, la interrupción o el cese de un movimiento o una actividad⁸⁴” (RAE, 2009: 3490), la construcción final se ajusta entonces al esquema *a + infinitivo*.
 - Cuando el término es un sustantivo y toda la construcción depende de un verbo de movimiento, encontramos grupos preposicionales, como *a por* (RAE, 2009: 2250). Por ejemplo, veremos que un personaje va *a por* el periódico en una de las viñetas en las que aparece.

Por último, en el nivel léxico-semántico, clasificamos en una serie de tablas las palabras y las expresiones detectadas en el corpus en función del tipo de intersubjetividad que expresan (emocional, volitiva o epistémica⁸⁵) y también por categorías gramaticales: sustantivos y pronombres; adjetivos y locuciones adjetivales; verbos, perífrasis verbales y locuciones verbales⁸⁶; adverbios y locuciones adverbiales; y expresiones. Con el propósito de no complicar en exceso estas tablas y poder mantener así su carácter esquemático, no incluimos en ellas las interjecciones (*oh, eh, ah, bueno*, etc.), que aportan valores fundamentalmente emocionales.

Nos basamos sobre todo en el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 2014) para seleccionar las acepciones más relevantes en nuestro contexto y construir estas tablas, que servirán de referencia cuando, en el análisis del corpus, valoremos como acertada o no la selección léxica que realizan los niños al resolver las tareas propuestas. Podremos comprobar entonces si ciertos adjetivos se pueden considerar o no sinónimos, si se ajustan o no a las láminas en las que se basan las tareas, etc.

⁸⁴ En este sentido, el verbo más habitual del corpus es *quedarse*, que se define como “estar, detenerse forzosa o voluntariamente en un lugar” (RAE, 2014: 1825).

⁸⁵ Dejamos al margen los recursos axiológicos o valorativos porque, como ya explicamos en el apartado anterior (§IV.2.2.1), no hay en el corpus ninguna tarea dedicada a evaluar este tipo de intersubjetividad en concreto. No obstante, cuando aparezcan elementos de este tipo en el análisis del corpus (§IV.3), comentaremos en notas a pie de página los que requieran una explicación.

⁸⁶ Admitimos como locuciones verbales las que el DRAE (RAE, 2014) recoge como tales.

MANIFESTACIÓN LÉXICA DE LOS RECURSOS EMOCIONALES

	Sustantivos		Adjetivos		Verbos
Emoción	<i>Alegría</i>	<i>Ira</i>	<i>Alegre</i>	<i>Eufórico</i>	<i>Asustarse</i>
	<i>Asombro</i>	<i>Miedo</i> ⁹¹	<i>Anonadado</i> ⁹³	<i>Feliz</i>	<i>Ilusionar</i> ¹⁰⁰
	<i>Desprecio</i> ⁸⁷	<i>Sentimiento</i>	<i>Asombrado</i> ⁹⁴	<i>Ilusionado</i>	<i>Sentir[se]</i>
	<i>Enfadamiento</i> ⁸⁸	<i>Sorpresa</i>	<i>Asustado</i> ⁹⁵	<i>Impresionante</i> ⁹⁸	<i>Sorprender</i> ¹⁰¹
	<i>Enfado</i> ⁸⁹	<i>Susto</i> ⁹²	<i>Cabreado</i> ⁹⁶	<i>Miedoso</i> ⁹⁹	
	<i>Felicidad</i>	<i>Tristeza</i>	<i>Contento</i>	<i>Pensativo</i>	
	<i>Impresión</i> ⁹⁰		<i>Despreciable</i> ⁹⁷	<i>Perplejo</i>	

⁸⁷ *Desprecio* es “desestimación, falta de aprecio” (RAE, 2014: 777), frente a *asco*, que el DRAE define como “impresión desagradable causada por algo que repugna” (RAE, 2014: 218).

⁸⁸ Este sustantivo está recogido en el DRAE (2014) como derivado del verbo *enfadar* y como equivalente a *enfado*. Solamente aparece una vez en el corpus (§IV.3.1.2.1) y lo interpretamos como ejemplo de creatividad léxica porque el niño que lo emplea probablemente no se lo ha escuchado decir a nadie (a diferencia de su sinónimo), pero sí conoce otros sustantivos abstractos conformados por el mismo sufijo. Con él se construyen sustantivos deverbales (Alvar Ezquerro, 2002; RAE, 2009: 359) que designan estados o condiciones (*aburrimiento, distanciamiento, etc.*), acciones (*descubrimiento, derrumbamiento, arrendamiento, etc.*) e incluso lugares (*alojamiento o aparcamiento, por ejemplo*).

⁸⁹ En su primera acepción, “enojo (movimiento del ánimo que suscita ira)”, y en la segunda, “impresión desagradable y molesta que hacen en el ánimo algunas cosas” (RAE, 2014: 883).

⁹⁰ “Efecto o sensación que algo o alguien causa en el ánimo” (RAE, 2014: 1220).

⁹¹ “Angustia por un riesgo o daño real o imaginario” (RAE, 2014: 1460).

⁹² “Impresión repentina causada por miedo, espanto o pavor” (RAE, 2014: 2061).

⁹³ Según el DRAE, *anonadar* es, en su segunda acepción, “abrumar o dejar muy desconcertado a alguien” (RAE, 2014: 154).

⁹⁴ *Asombrado* es “que implica asombro”, y *asombro* significa “gran admiración o extrañeza” en su primera acepción y, en la segunda, “susto o espanto” (RAE, 2014: 224).

⁹⁵ “Que muestra susto” (RAE, 2014, 228).

⁹⁶ *Cabrear* es un verbo coloquial que significa “enfadar o poner de mal humor a alguien” (RAE, 2014: 369).

⁹⁷ Este adjetivo tiene sentido pasivo (RAE, 2009: 554), pues la persona de la que se predica tiene la capacidad de que se le aplique la acción designada por el verbo a partir del cual se ha formado el propio adjetivo (Alvar Ezquerro, 2002). Por tanto, *despreciable* es aquella realidad susceptible de ser despreciada.

⁹⁸ En su primera acepción, “que impresiona”, y en la segunda, “que causa gran impresión, en especial asombro o admiración” (RAE, 2014: 1220). En español hay muchos adjetivos derivados en *-nte* (con las formas *-ante, -ente, -iente*). Conservan la terminación de los antiguos participios de presente y tienen, por tanto, valor activo (RAE, 2009: 560). *Impresionante* es el adjetivo inherente; *impresionado*, el episódico (más adelante en este mismo apartado explicamos tal distinción).

⁹⁹ Adjetivo coloquial que se utiliza para calificar a quien “tiene miedo de cualquier cosa” (RAE, 2014: 1461).

¹⁰⁰ *Ilusionar* es “despertar viva complacencia en algo” en su segunda acepción, “despertar esperanzas especialmente atractivas” en la tercera, y “forjarse ilusiones” en la cuarta (RAE, 2014: 1214).

¹⁰¹ *Sorpresa* es “acción y efecto de sorprender”, y *sorprender*, “conmover, suspender o maravillar con algo imprevisto, raro o incomprensible” (DRAE, 2014: 2040).

MANIFESTACIÓN LÉXICA DE LOS RECURSOS EMOCIONALES

	Sustantivos	Adjetivos	Verbos
		<i>Dramático</i> <i>Enfadado</i> <i>Enojado</i>	<i>Sorprendido</i> <i>Triste</i>
Manifestación emocional	<i>Burla</i> ¹⁰² <i>Grito</i> <i>Mueca</i>	<i>Burlón</i> <i>Serio</i> <i>Sonrojado</i>	<i>Burlarse</i> <i>Gritar</i> <i>Llorar</i>

TABLA 3. Manifestación léxica de los recursos emocionales (elaboración propia)

En la manifestación lingüística de los recursos volitivos (verbos, fundamentalmente) no diferenciamos entre los que se refieren a deseos y los que tienen que ver con intenciones. En general, la volición desiderativa es todavía exclusivamente mental; y la volición intencional supone dar el primer paso hacia la acción. *Conseguir* llega aún más lejos porque implica que la acción ya se ha realizado y el deseo o la intención han quedado satisfechos. Carece de valor prospectivo, de esa proyección al futuro de la que disfrutaban otros verbos de este grupo, en los que el cumplimiento del deseo o el éxito de la intención no se precisan, sino que quedan indeterminados. Lo admitimos en el análisis porque el componente volitivo es mencionado explícitamente en la propia definición (nota 103), es decir, forma parte importante de la caracterización semántica del verbo (Heras Sedano, 2006).

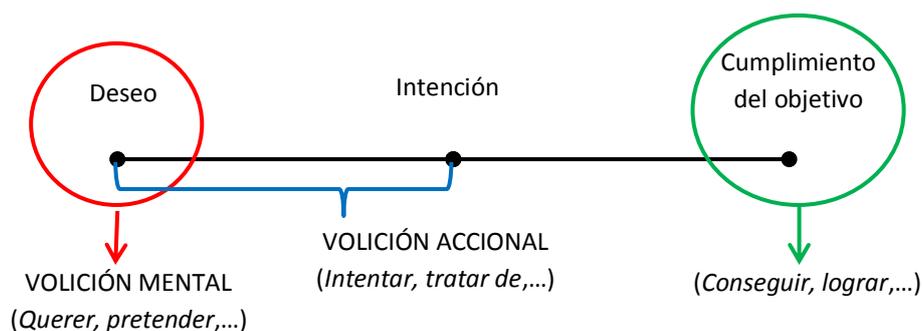


FIGURA 9. Recursos volitivos: deseo, intención y cumplimiento del objetivo (elaboración propia)

¹⁰² *Burla* es "acción, ademán o palabras con que se procura poner en ridículo a alguien o algo" (RAE, 2014: 357). Por tanto, combina la manifestación de una emoción (es consecuencia del desprecio o la antipatía, por ejemplo) con la intención (provocar malestar a otra persona o incluso herirla).

MANIFESTACIÓN LÉXICA DE LOS RECURSOS VOLITIVOS (DESEOS E INTENCIONES)

Adjetivos	Verbos	Expresiones
<i>Con ganas de</i>	<i>Conseguir¹⁰³</i> <i>Elegir</i> <i>Intentar</i> <i>Ir a + inf.</i> <i>Querer</i>	<i>A ver [si]¹⁰⁴</i>

TABLA 4. Manifestación léxica de los recursos volitivos (deseos e intenciones) (elaboración propia)

Organizamos los recursos epistémicos, vinculados a la modalidad, según hagan referencia a estados perceptivos (generales o relacionados con sentidos concretos), a estados doxológicos (opiniones, hipótesis, dudas e inseguridades) y a estados de conocimiento (tanto de conocimiento efectivo de una realidad como de ignorancia de la misma). En este último grupo se podrían incluir, además de los elementos léxicos consignados en la tabla, los determinantes y los pronombres denominados *existenciales* (RAE, 2009: 1457): *algo*, *alguien*¹⁰⁵, *alguno*¹⁰⁶, *ninguno*, etc.

MANIFESTACIÓN LÉXICA DE LOS RECURSOS EPISTÉMICOS

	Verbos	Adverbios	Expresiones
Percepción	<i>Darse cuenta</i> <i>Mirar¹⁰⁷</i> <i>Notar</i> <i>Palpar</i> <i>Ver¹⁰⁸</i>		

¹⁰³ “Alcanzar, obtener o lograr lo que se pretende o desea” (RAE, 2014: 609). Se considera un verbo de fuerza, como *intentar* o *prohibir* (García Murga, 2014: 228).

¹⁰⁴ La expresión *a ver* (y su variante *a ver si*) “se usa, seguida de un verbo, para denotar curiosidad, expectación o interés”. Cuando equivale a *veamos*, “explica la determinación de esperar que el suceso patentice la certidumbre de algo o la eventualidad de un suceso” (RAE, 2014: 2227).

¹⁰⁵ “Designa una o varias personas cuya identidad no se conoce o no se desvela” (RAE, 2014: 103).

¹⁰⁶ “Expresa que no se conoce o no se desvela la existencia de aquello denotado por el nombre al que modifica” (RAE, 2014: 103).

¹⁰⁷ *Mirar* implica “dirigir la vista a un objeto” (RAE, 2014: 1470). Incluye cierto componente intencional que trasciende la mera percepción.

¹⁰⁸ *Ver* es “percibir con los ojos algo mediante la acción de la luz” (RAE, 2014: 2227).

MANIFESTACIÓN LÉXICA DE LOS RECURSOS EPISTÉMICOS

	Verbos	Adverbios	Expresiones
Creencia	<i>Creer[se]¹⁰⁹</i> <i>Pensar</i> <i>Esperar[se]</i> <i>Poder + inf.</i> <i>Ir a + inf.¹¹⁰</i> <i>Suponer</i> <i>Parecer¹¹¹</i>	<i>A lo mejor</i> <i>Más o</i> <i>Al</i> <i>menos¹¹⁴</i> <i>parecer¹¹²</i> <i>Medio¹¹⁵</i> <i>Como¹¹³</i> <i>Seguramente</i>	<i>[O] algo así¹¹⁶</i> <i>Digamos¹¹⁷</i> <i>Por decirlo</i> <i>así¹¹⁸</i> <i>Una de dos¹¹⁹</i>
Conocimiento	<i>Acordarse¹²⁰</i> <i>Equivocarse</i> <i>No tener ni idea¹²¹</i> <i>Saber</i>	<i>Claro</i> <i>Claro está¹²²</i> <i>Efectivamente</i>	

TABLA 5. Manifestación léxica de los recursos epistémicos (elaboración propia)

¹⁰⁹ En este caso, el uso pronominal del verbo implica un cambio decisivo en el significado: tener una determinada creencia o tener una creencia equivocada.

¹¹⁰ La perífrasis verbal *ir a* seguida de infinitivo suele expresar en nuestro corpus volición intencional porque, desde el presente, equivale al futuro (por ejemplo, *Voy a estudiar* tiene un significado similar a *Estudiaré*). Sin embargo, no podemos perder de vista que esta perífrasis aporta siempre un valor temporal de posterioridad, de manera que, cuando el momento de referencia no es el presente, sino el pasado, equivale al tiempo condicional (RAE, 2009: 2154, §28.8, §23.8.1). Entonces no manifiesta una intención, sino una predicción, es decir, una creencia y, por tanto, encaja en lo que nosotros consideramos recursos epistémicos doxológicos. Por ejemplo, en el corpus encontramos *Pensaba que [el pez] iba a ser más pequeño* (SA6, 237, tarea IV.a), esto es, *Pensaba que el pez sería más pequeño*.

¹¹¹ Este verbo significa “seguido de una oración introducida por *que*, creer que el hecho expresado por ella es probable o posible” o “existir la impresión de lo expresado por ella” (RAE, 2014: 1635).

¹¹² Esta locución se utiliza “para explicar el juicio o dictamen que se forma en una materia, según lo que ella propia muestra o la idea que suscita” (RAE, 2014: 1635).

¹¹³ El adverbio *como* significa “aproximadamente, más o menos” porque “atenúa el grado de certeza de lo que se expresa a continuación” (RAE, 2014: 582).

¹¹⁴ Locución adverbial que, según el DRAE, significa “de manera aproximada” (RAE, 2014: 1419).

¹¹⁵ El adverbio *medio* significa “no del todo, no enteramente, no por completo” (RAE, 2014: 1435).

¹¹⁶ Esta expresión como cierre de un enunciado revela inseguridad porque implica que el hablante piensa que lo cierto quizás no es exactamente lo que ha dicho, sino algo parecido (RAE, 2009: 1461).

¹¹⁷ Expresión coloquial equivalente a *por decirlo así*, se utiliza “para presentar la palabra o palabras que se dan como expresión aproximada de lo que se pretende significar” (RAE, 2014: 711).

¹¹⁸ La definición coincide con la de *digamos* (RAE, 2014: 711), ya expuesta en la nota anterior.

¹¹⁹ Esta expresión se utiliza “para contraponer los dos términos de una alternativa” (RAE, 2014: 2198).

¹²⁰ *Acordarse*, en su acepción decimotercera, contempla este uso pronominal del verbo, que significa “recordar o tener en la memoria algo o a alguien” (RAE, 2014: 34).

¹²¹ Esta locución verbal significa “desconocer por completo algo” (RAE, 2014: 1209).

¹²² *Claro*, en su acepción trigésimo tercera, significa “ciertamente, sin duda” y se suele utilizar “como expresión de asentimiento o confirmación” (RAE, 2014: 548). La locución adverbial *claro está* equivale a *claro* o a *ciertamente*.

Casi todas las clases de palabras son utilizadas en algún momento en el corpus de manera prácticamente aislada, es decir, generan enunciados por sí solas o como núcleo de sintagmas sencillos. Asimismo, encontramos verbos simples, formas no personales (infinitivos y gerundios) y perífrasis verbales (*ir a + infinitivo, estar + gerundio, poder + infinitivo, etc.*). El sujeto de estos puede estar expresado o quedar omitido, y los complementos, cuando aparecen, son también variados, bien como sintagmas, bien como proposiciones subordinadas: complementos directos, indirectos, circunstanciales, de régimen, etc. El caso del atributo merece mención aparte.

Los adjetivos siempre presuponen un verbo copulativo, básicamente *ser* o *estar*, que a menudo aparece también de manera explícita en las intervenciones de los niños del corpus. Los que necesitan el verbo *ser* se llaman adjetivos *inherentes, individuales o caracterizadores* porque hacen referencia a características estables, propias de la realidad que describen. Por el contrario, los adjetivos denominados *episódicos, de estado o resultativos* precisan del verbo *estar*, puesto que designan estados circunstanciales o transitorios, que, al margen de su duración, cambian (RAE, 2009: 928 y 929; Johnson-Laird y Oatley, 1989; Kerbrat-Orecchioni, 1997).

2.3. Procedimiento

Para la elaboración del corpus, tres grupos de niños han realizado, individualmente y en sesiones únicas de cuarenta o cuarenta y cinco minutos aproximadamente, una serie de tareas que implican el ejercicio de la capacidad intersubjetiva. Son niños sordos con implantación coclear prelocutiva (grupo I), niños con síndrome de Asperger (grupo II) y niños con desarrollo típico (grupo III, que actúa como grupo control).

A modo de entrevista dirigida, estas pruebas tratan de captar con qué recursos lingüísticos y comunicativos cuentan los niños implantados y los niños Asperger para producir enunciados que implican haber desarrollado en cierto grado la noción de intersubjetividad. A través de ese reflejo lingüístico se puede rastrear el nivel de desarrollo cognitivo en el ámbito intersubjetivo y averiguar, en última instancia, si dicha evolución recorre o no las mismas etapas que en los niños con un desarrollo típico.

El orden en el que se administran las pruebas sigue el criterio de la exigencia cognitiva (variedad y progresividad). Las tareas crecen en complejidad debido a las diferencias de contenido conceptual que existen entre ellas. Parten del reconocimiento de emociones y, a medida que avanzan en la escala de adquisición de la llamada *teoría de la mente* que elaboraron Wellman y Liu (2004), ganan en dificultad, hasta llegar a la falsa creencia de primer orden. Interrumpimos la secuencia justo en este hito fundamental: la resolución de tareas que implican atribuir a otra persona una creencia equivocada acerca de una determinada realidad.

No abordamos, por tanto, aspectos intersubjetivos de tipo moral o social (el engaño, emociones secundarias como la culpa o la vergüenza, las emociones fingidas,

etc.), las falsas creencias de segundo orden (recursividad de las creencias) ni la comunicación no literal (la ironía, la metáfora, las mentiras, las mentiras piadosas, etc.). Exigen un grado de competencia intersubjetiva tan elevado que preferimos prescindir de ellas para evitar la frustración, ya que, advirtiendo las características de nuestras poblaciones (la edad y las alteraciones del desarrollo, sobre todo), quedan todavía fuera de su nivel de competencia.

Servirnos de esta escala de Wellman y Liu nos permite abordar contenidos conceptuales variados, establecer comparaciones entre individuos y entre poblaciones, y detectar patrones de desarrollo (típico o atípico). Evitamos las limitaciones de las pruebas únicas, de manera que la imagen resultante será necesariamente más precisa y más cercana al nivel real de competencia comunicativa e intersubjetiva de los niños.

En este sentido, a pesar de la variedad de las tareas y de su complejidad progresiva, respetamos en todas las pruebas un patrón procedimental muy parecido. Para que los niños se familiaricen con él, se mantiene cierto paralelismo en la estructura, en las ilustraciones que se emplean, en los tipos de preguntas (preguntas de control, preguntas clave, etc.) y en los tipos de respuestas (señalar, realizar una producción verbal limitada a una serie de opciones o una producción verbal libre).

En los niños con síndrome de Asperger, las dificultades con la capacidad intersubjetiva resultan evidentes y constituyen un indicio claro para guiar a padres y profesionales hacia el diagnóstico. Sin embargo, es interesante observar a qué medios lingüísticos recurren estos niños para tratar de resolver las tareas, aludiendo a la intersubjetividad de los personajes implicados en ellas o recurriendo a medios alternativos.

En los niños implantados, en cambio, lo fundamental es comprobar si el déficit sensorial que padecen, que les ha hecho acceder al lenguaje oral de manera tardía, ha afectado al desarrollo cognitivo, en concreto a la capacidad intersubjetiva. Comprobaremos cómo esta se refleja a nivel lingüístico en la resolución de las tareas y si las dificultades lingüísticas van acompañadas o no de dificultades comunicativas e intersubjetivas.

En definitiva, las pruebas que describiremos posteriormente (§IV.2.3.2) tienen como objetivo comprobar en qué medida los niños con implante coclear prelocutivo y los niños con síndrome de Asperger son capaces de desenvolverse en cuestiones como las siguientes:

- Reconocer expresiones faciales y asociarlas con las emociones correspondientes.
- Identificar y nombrar emociones básicas.
- Relacionar emociones básicas con factores contextuales, es decir, reconocer las causas que han provocado esas emociones y describir otras situaciones que puedan también producirlas (relación causa – efecto).
- Identificar estados mentales diferentes a partir de un mismo contexto.

- Establecer la relación entre estados mentales y conductas (predecir las segundas a partir de los primeros de manera justificada).
- Diferenciar el estado mental que tiene uno mismo del que tienen los demás.
- Advertir la diversidad de estados mentales y la diferencia entre estados mentales y realidad, fundamentalmente en casos de falsa creencia.
- Comprender preguntas acerca de estados mentales propios y ajenos, con adverbios, determinantes y pronombres interrogativos (*cómo, quién, qué, por qué, etc.*) y con verbos y otras construcciones específicos (*saber, sentir, etc.*).
- Producir enunciados que manifiesten la intersubjetividad mediante recursos lingüísticos y comunicativos variados (fonológicos, morfosintácticos y léxicos).

2.3.1. Participantes

La representatividad de un corpus no depende solamente del tamaño de la muestra. Hay que tener en cuenta también factores de diversidad que caracterizan a una población. En el caso de un corpus de habla infantil atípica, afectan a la representatividad todas las variables que repercuten en algún sentido en el desarrollo de la lengua: edad, sexo, entorno familiar y escolar, terapias, etc. En la correcta definición de estas variables cualitativas se basa la garantía del corpus.

A continuación describimos las características generales de cada población, así como los datos principales de los niños (las variables que puedan repercutir en su desarrollo lingüístico e intersubjetivo): cuántos conforman cada población, qué criterios han servido para su selección, cómo se distribuyen por sexos y dónde se han realizado las grabaciones. Disponemos de un corpus suficiente como para rastrear características y tendencias relevantes en lo que a la manifestación lingüística de la intersubjetividad se refiere.

La referencia a los niños, como se indicará más adelante a propósito del sistema de transcripción (§IV.2.3.3), resulta de la combinación, por una parte, de las dos letras con las que se abrevia la denominación de la población a la que pertenecen (IC, SA y CO), y, por otra, de un número asignado según el orden en el que fue transcrita la batería de tareas.

- **Grupo I (IC): niños con implante coclear prelocutivo.** Esta primera población está formada por cinco niños (tres niños y dos niñas) con implante coclear prelocutivo. No presentan déficits asociados a la hipoacusia y tienen de 6;06 a 8;10 años de edad auditiva (la media es de 8;07 años de edad cronológica, pero de 7;02 años de edad auditiva), porque, con niños con una experiencia menor en el uso de los implantes, correríamos el riesgo de que no entendieran las consignas.

La mayoría de las grabaciones se realizó en el centro ASPANPAL (Asociación de Padres de Niños con Problemas de Audición y Lenguaje), en Murcia, y una de ellas en el aula de logopedia de un colegio de la misma ciudad, los días 13 de mayo (IC2, IC3 e IC4) y 15 de junio (IC1 e IC5) de 2013.

GRUPO I: NIÑOS CON IMPLANTE COCLEAR PRELOCUTIVO

	Edad cronológica	Edad de implantación	Edad auditiva	Sexo	Modo de comunicación	Nivel socioeconómico
IC1	8;05	16 meses	7;01	Masculino	Oral	Medio
IC2	7;11	13 meses	6;10	Masculino	Oral	Medio
IC3	11;01	25 meses	8;10	Femenino	Oral	Alto
IC4	7;09	15 meses	6;06	Masculino	Oral	Bajo
IC5	8;00	14 meses	6;09	Femenino	Oral	Alto

TABLA 6. Datos del grupo I: niños con implante coclear prelocutivo (IC)

• **Grupo II (SA): niños con síndrome de Asperger.** Esta segunda población está formada por siete niños (seis niños y una niña) con síndrome de Asperger. Tienen 10;11 años de media. Las grabaciones se hicieron en un entorno doméstico.

GRUPO II: NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER

	Edad	Sexo	Nivel socioeconómico
SA1	10;02	Masculino	Medio
SA2	9;11	Femenino	Medio-bajo
SA3	11;03	Masculino	Medio

GRUPO II: NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER

	Edad	Sexo	Nivel socioeconómico
SA4	12;01	Masculino	Medio
SA5	11;02	Masculino	Medio-alto
SA6	12;04	Masculino	Medio-alto
SA7	9;06	Masculino	Medio

TABLA 7. Datos del grupo II: niños con síndrome de Asperger (SA)

• **Grupo III, grupo control (CO): niños con un desarrollo típico.** Esta tercera población está formada por cinco niños (cuatro niños y una niña) sin ninguna alteración en su desarrollo. Tienen de 5 a 7 años, es decir, la media de la población está en los 6;11 años. Las grabaciones se realizaron en un entorno doméstico.

GRUPO CONTROL

	Edad	Sexo	Nivel socioeconómico
CO1	6;11	Femenino	Medio-alto
CO2	5;09	Masculino	Medio-alto
CO3	7;08	Masculino	Medio
CO4	7;01	Masculino	Medio
CO5	7;03	Masculino	Medio-bajo

TABLA 8. Datos del grupo III: niños control (CO)

La media de edad cronológica es diferente en cada población porque también difiere su desarrollo lingüístico. El síndrome de Asperger no se suele detectar a edades tempranas, lo que explica que esta población sea la de edades más altas, y en los niños con hipoacusia lo decisivo realmente para el uso del lenguaje es el tiempo que llevan utilizando el implante, es decir, su edad auditiva, que aquí es similar a la edad de los niños de la población control. Así pues, estudiamos las tres poblaciones en el momento en que su desarrollo lingüístico se aproxima y resulta, por tanto, comparable.

2.3.2. Descripción de las tareas

Las tareas se organizan en cuatro grandes grupos, identificados con números romanos. Dentro de cada grupo, a cada tarea se le asigna una letra minúscula y, cuando existen varios apartados dentro de ellas, se numeran para diferenciarlos. Por tanto, en el análisis del corpus utilizaremos estas combinaciones alfanuméricas para poder hacer referencia a las tareas concretas de manera breve y precisa. Por ejemplo, la tarea sobre los deseos es la II.a; la de la falsa creencia, la IV.b; etc.

<p>I. EMOCIONES BÁSICAS</p> <ul style="list-style-type: none">a. Identificación de las expresiones faciales de emociones básicas (lámina 1).b. Reconocimiento de emociones básicas a partir del contexto.<ul style="list-style-type: none">1. Emociones básicas a partir de la expresión facial y análisis de la relación causa – efecto a partir del contexto (lámina 2).2. Análisis de la relación causa – efecto a partir del contexto y selección de la emoción básica y su expresión facial correspondiente (láminas 3 y 4). <p>II. DESEOS E INTENCIONES</p> <ul style="list-style-type: none">a. Descripción del objeto que quiere conseguir el personaje y el motivo (lámina 5).b. Descripción de la acción del personaje y su intención final (lámina 6). <p>III. ACCESO AL CONOCIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none">a. Cambios en el estado de conocimiento del personaje, la percepción y la reacción emocional que provoca (láminas 7, 8 y 9). <p>IV. CREENCIAS Y FALSAS CREENCIAS DE PRIMER ORDEN</p> <ul style="list-style-type: none">a. Creencia y confirmación de la creencia como verdadera (láminas 10 y 11).b. Creencia y rechazo de la creencia por revelarse como falsa (láminas 12 y 13).

TABLA 9. Relación de tareas y láminas (elaboración propia)

Al explicar en qué consisten todas las pruebas que realizaron los niños participantes en la elaboración del corpus, incluimos las ilustraciones utilizadas¹²³, una descripción de las mismas, los objetivos que persiguen, los aspectos intersubjetivos más destacados, la duración aproximada que requieren, y el procedimiento a seguir (aspectos que debe comentar el niño para comprobar su dominio intersubjetivo).

En total, los cuatro bloques de pruebas se pueden realizar, como ya hemos mencionado, en unos cuarenta o cuarenta y cinco minutos. El objetivo es doble: incorporar todos los aspectos intersubjetivos que nos interesan en la mínima cantidad posible de tareas; y facilitar que los niños mantengan la atención durante la realización de las mismas. Se combinan las cuestiones más generales que inciden en la situación o en la actividad que realiza un personaje, con otras intersubjetivas, que preguntan, por ejemplo, por las emociones o por las creencias.

Como veremos en el análisis del corpus, lo habitual es que algunos niños tengan suficiente con las primeras preguntas de su interlocutor, entren con facilidad en la dinámica de la tarea y, ya desde el principio, mencionen todos los aspectos clave de la imagen, mientras que otros, en cambio, necesitan preguntas más concretas, que orienten y guíen su razonamiento hacia las cuestiones específicas que son de interés para la investigación.

En cualquier caso, ambos tipos de preguntas son importantes, porque los aspectos de las láminas que no precisan de la intersubjetividad para ser bien interpretados exigen activar igualmente la competencia lingüística y comunicativa¹²⁴. Esto ocurre sobre todo con las tareas que están formadas por varias viñetas, porque representan secuencias con un desarrollo narrativo que los niños deben resolver.

¹²³ Las láminas proceden de *En la mente*, de Monfort y Monfort Juárez (2005), aunque algunas están retocadas para adaptarlas a los contenidos intersubjetivos que necesitamos trabajar. En algunos casos equivalen a tareas tradicionales de evaluación de la llamada *teoría de la mente*; en otros, son simplificaciones de las mismas para ajustar el grado de dificultad a poblaciones con dificultades. Las ilustraciones son sencillas y con un estilo muy similar, para que la valoración y los datos obtenidos a partir de ellas sean válidos y fiables. En cualquier caso, dado que incluimos a continuación las láminas utilizadas, añadimos como nota al pie de cada imagen la referencia exacta a las ilustraciones de la obra de Monfort y Monfort Juárez (2005). Cuando corresponde, además, mencionamos las modificaciones que hemos realizado en las láminas con respecto a las originales.

¹²⁴ En este sentido, las únicas complicaciones metodológicas detectadas surgen cuando quien interactúa con el niño no realiza alguna pregunta clave o plantea desde el principio una pregunta demasiado cerrada en la que aporta demasiada información y solo da lugar a que el niño responda con un *sí* o con un *no*. En estos casos, es imprescindible analizar cuidadosamente el resto de intervenciones para valorar bien el grado de competencia intersubjetiva del niño.

I. EMOCIONES BÁSICAS

En este primer bloque de tareas sobre emociones básicas, diferenciamos una prueba inicial de identificación de expresiones faciales y una segunda en la que es necesario vincular tales emociones con las situaciones que las generan.

a. Identificación de las expresiones faciales de emociones básicas. Las emociones básicas son la alegría, la tristeza, el enfado, la sorpresa, el miedo y el asco, y se emplea un dibujo sencillo para cada una de las expresiones faciales correspondientes. Todas las ilustraciones son parecidas; en ellas aparece un mismo personaje para evitar que los cambios en los rasgos dificulten la identificación de las emociones y compliquen innecesariamente el valor intersubjetivo de la prueba.

En cada rostro solamente varían los rasgos necesarios para reconocer cada emoción, aunque la última imagen, la del asco, no ha funcionado correctamente. Ningún niño del corpus la ha relacionado con la emoción básica que le corresponde, si bien, como tendremos ocasión de comprobar, algunos han encontrado soluciones satisfactorias que, a nivel intersubjetivo, son incluso de una complejidad mayor que la de la respuesta original, como la burla o la indiferencia, por ejemplo (§IV.3.2.1).

Esta prueba, con una duración aproximada de cinco minutos, constaba en un principio de dos partes, aunque finalmente solamente se realizó la segunda. La primera consistía en que el niño debía señalar la imagen que se ajustaba a la emoción básica que nombraba su interlocutor. A pesar de que la respuesta no verbal incrementaba su valor intersubjetivo, preferimos suprimirla para evitar que las producciones de los niños en la segunda parte de la tarea estuvieran condicionadas por los elementos léxicos utilizados en la primera por el interlocutor adulto.

Por tanto, lo que permite valorar finalmente esta tarea es la relación entre las expresiones faciales y las emociones básicas correspondientes, así como la producción de léxico relacionado con dichas emociones. El procedimiento consiste, simplemente, en mostrarle al niño la lámina con las seis expresiones faciales e ir preguntándole qué siente o cómo se siente el personaje en cada caso.

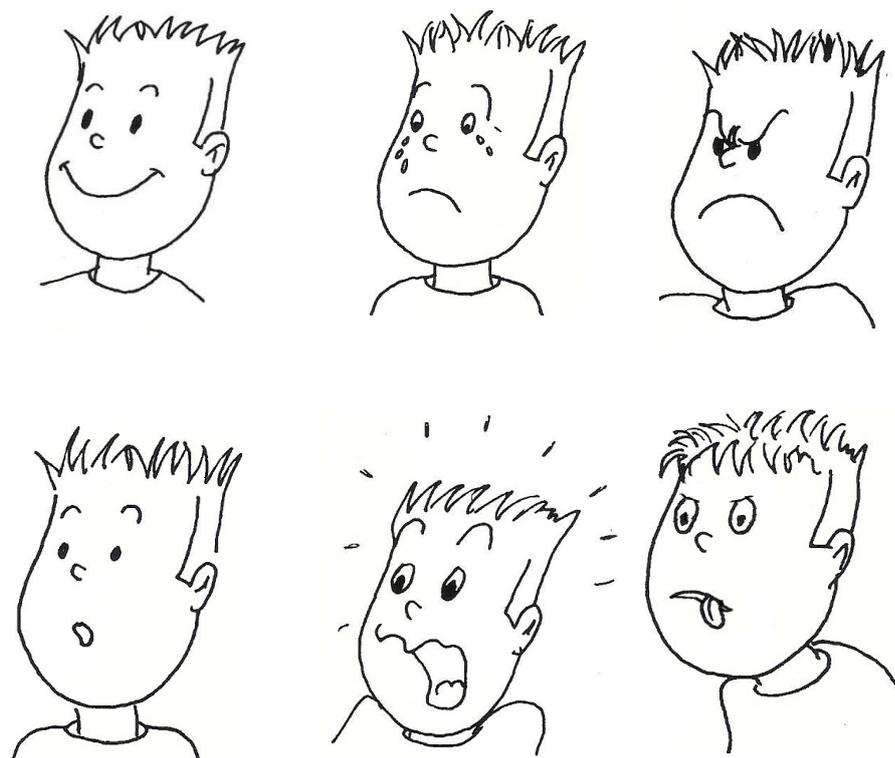


FIGURA 10. Lámina 1. Tarea I.a (Monfort y Monfort Juárez, 2005: 21; ficha 1, dibujos 1 a 6, con modificación de la última expresión facial)

b. Reconocimiento de emociones básicas a partir del contexto. Esta prueba consta de dos partes, que siguen el proceso inverso para su resolución. Ambas se basan en el contexto, pero este sirve en el primer caso para justificar la emoción una vez reconocida la expresión facial, y en el segundo, para encontrar una emoción y una expresión facial que cuadren con él.

Se utiliza una ilustración que representa una situación emocional completa y otra en la que falta la expresión facial del personaje. Se trata de apreciar –y manifestar lingüísticamente– la relación entre las expresiones faciales y las emociones básicas correspondientes, y entre estas emociones y las causas que las provocan en situaciones determinadas. La duración aproximada prevista para esta prueba es de diez minutos.

1. Emociones básicas a partir de la expresión facial y análisis de la relación causa – efecto a partir del contexto. El análisis de la situación emocional persigue el objetivo de describir la escena, detectar la emoción que siente el

personaje principal en función de su expresión facial y relacionar y justificar ese estado con el contexto.

El procedimiento consiste en mostrarle al niño la ilustración y preguntarle qué sienten o cómo se sienten los personajes y por qué, es decir, qué les ha pasado para encontrarse así. Los objetos clave en este caso son las dos maletas, que deben convertirse en la base de la interpretación de toda la escena. Las maletas conducen a la idea de un viaje, y este implica reencuentros, ya sea al llegar al destino o al regresar al lugar de origen. Teniendo en cuenta estos factores, se puede explicar la alegría de los personajes, reflejada en su expresión facial, y también la disposición de abrazarse.



FIGURA 11. Lámina 2. Tarea I.b.1 (Monfort y Monfort Juárez, 2005: 27; ficha 4, dibujo 16)

2. Análisis de la relación causa – efecto a partir del contexto y selección de la emoción básica y su expresión facial correspondiente. Con un dibujo de una situación emocional en la que no aparece representada la expresión facial del personaje (figura 12), hay que analizar el contexto para decidir qué emoción puede sentir ese personaje y por qué, y elegir la expresión facial correspondiente.

Se le muestra al niño el primer dibujo y se le hacen las preguntas oportunas en el orden contrario al de la tarea anterior, ya que ahora partimos del contexto para llegar a la emoción: qué le ha pasado a la niña, cómo se siente y qué expresión facial tendría. Para este último aspecto, se le puede mostrar la primera lámina (tarea I.a, figura 10) para que señale la opción acertada. A pesar de que nuestro propósito es eminentemente lingüístico, con este detalle damos cabida también a la manifestación intersubjetiva no verbal. Finalmente, con la lámina 4 (figura 13), que ya está completa, podemos comprobar si su elección ha sido acertada.

Dado que al personaje de la lámina se le ha roto el muñeco, cabe suponer que se sentirá triste. No obstante, debidamente justificada, admitimos también otra posibilidad: si el muñeco no se ha roto accidentalmente, sino que alguien lo ha hecho a propósito, la niña del dibujo se encontrará enfadada, por lo que su expresión facial será, en consecuencia, diferente a la de la interpretación anterior.



FIGURA 12. Lámina 3. Tarea I.b.2 (Monfort y Monfort Juárez, 2005: 103; ficha 43, del dibujo 120 hemos seleccionado la parte de la niña con la muñeca rota y hemos borrado además su expresión facial)

FIGURA 13. Lámina 4. Tarea I.b.2 (Monfort y Monfort Juárez, 2005: 103, ficha 43, selección del dibujo 120)

II. DESEOS E INTENCIONES

Este segundo bloque corresponde a los estados volitivos. Las dos tareas que lo componen son similares, aunque la primera tiene un grado de implicación emocional mayor que la segunda.

a. Descripción del objeto que quiere conseguir el personaje y el motivo.

Partiendo del contexto, el niño ha de describir qué objeto quiere conseguir el personaje de la lámina y por qué. En la ilustración se aprecia con claridad que, de todos los que hay en la estantería, el personaje prefiere el coche de juguete. La dirección de su mirada e incluso el hecho mismo de que el personaje sea un niño permiten alcanzar tal conclusión. Yendo aún más lejos, podemos reconocer cierta sensación de tristeza o desánimo en la expresión facial, que queda justificada también en base a ese deseo inicial: no es lo suficientemente alto como para coger el coche de la estantería.

En tres minutos aproximadamente, se le muestra la lámina al niño y este tiene que demostrar que reconoce lo que está haciendo el personaje, que identifica su deseo y que es capaz de concretar también sobre qué objeto en particular se proyecta dicho interés. Por último, el niño ha de atribuir al personaje una motivación que justifique su actitud, que explique por qué quiere conseguir ese objeto especialmente, es decir, qué tiene previsto hacer con él si al final lo consigue (jugar, por ejemplo).

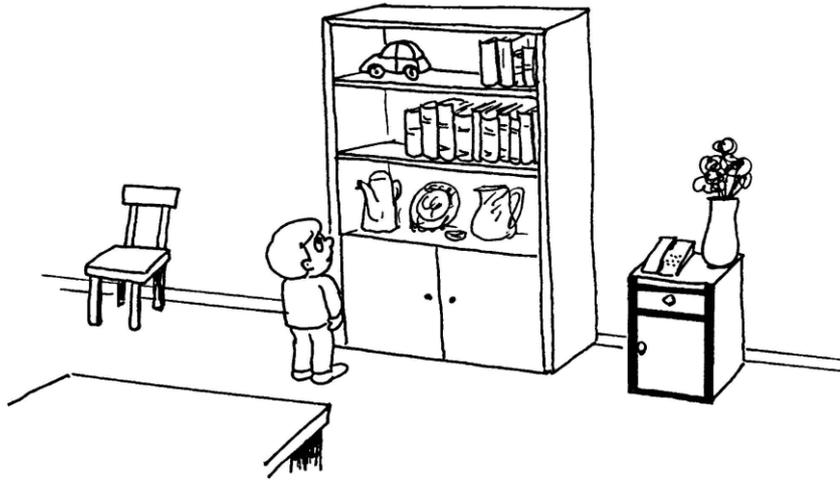


FIGURA 14. Lámina 5. Tarea II.a (Monfort y Monfort Juárez, 2005: 85; ficha 33, dibujo 100)

b. Descripción de la acción del personaje y su intención final. Aquí se toma de nuevo el contexto como referencia para describir qué hace el personaje y con qué objetivo, esto es, qué acción concreta está realizando y qué propósito final persigue con ella. En la imagen que se le muestra al niño, se aprecia que el personaje lleva a cabo una acción necesaria para poder hacer otra acción después: está buscando dinero en el bolsillo para comprar el pan.

Esta tarea, cuya duración aproximada es de tres minutos, valora la relación entre el estado mental (volitivo, en este caso) y la conducta. Para resolverla, el niño debe reconocer qué está haciendo el personaje y para qué. De esta manera, demostrará que capta la secuencia de causas y efectos entre varios estados y acciones, desde la intención de comprar el pan hasta la realización efectiva de dicha compra.



FIGURA 15. Lámina 6. Tarea II.b (Monfort y Monfort Juárez, 2005: 71; ficha 26, dibujo 83)

III. ACCESO AL CONOCIMIENTO

El acceso a una determinada información conduce a crear una representación mental. Así, el tercer bloque incluye una única tarea, que presenta la percepción como fuente de conocimiento.

a) Cambios en el estado de conocimiento del personaje, la percepción y la reacción emocional que provoca. Se utiliza una secuencia de tres viñetas: en la primera aparece un personaje con una caja que está completamente cerrada (su expresión facial es más bien neutra); en la segunda el personaje ha abierto la caja y reacciona positivamente al ver su contenido; y en la tercera ya podemos ver que dentro de la caja había un conejo.

Esta tarea, que se realiza en unos siete minutos, implica varios aspectos intersubjetivos interesantes. Al principio, el hecho de no tener acceso por ningún medio al interior de la caja supone ignorar lo que hay dentro, es decir, la falta de percepción implica desconocimiento (el niño y el personaje comparten este estado). En la segunda viñeta, la percepción visual del interior de la caja supone que el estado de conocimiento del personaje ha cambiado, pero solamente el suyo; el del niño permanece igual, por lo que este ha de tener en cuenta que las diferencias de perspectiva implican diferencias en los estados mentales. No obstante, la reacción emocional del personaje permite que el niño le atribuya una emoción básica, la alegría, y construya hipótesis acerca de lo que puede haber dentro de la caja. Ese contenido misterioso, que ha de ser del agrado del personaje para mantener la coherencia en la interpretación de la secuencia, se convierte inmediatamente en causa de la emoción que se le presupone al personaje. En la última viñeta, el niño descubre por fin qué había en el interior de la caja, de manera que puede comparar su propia reacción

emocional con la del personaje y valorar hasta qué punto sus hipótesis eran o no acertadas. De este modo, el estado de conocimiento del personaje y el del niño vuelven a coincidir.

El procedimiento para presentarle al niño la tarea exige mostrar las viñetas de una en una. Conforme él responda las preguntas oportunas, se añaden las viñetas siguientes hasta completar la secuencia. En la primera (figura 16), el niño debe indicar, fundamentalmente, qué hace el personaje, si sabe o no lo que hay en la caja y si él mismo lo sabe; en la segunda (figura 17), de nuevo si el personaje sabe o no lo que hay en la caja, cómo se siente y por qué (cabrían aquí las predicciones sobre el contenido de la caja en función de la reacción emocional); y en la tercera (figura 18), qué había realmente.



FIGURA 16. Lámina 7. Tarea III (Monfort y Monfort Juárez, 2005: 81; ficha 31, dibujo 95; hemos borrado la palabra *animal* escrita en la caja para no dar pistas)



FIGURA 17. Lámina 7. Tarea III (Monfort y Monfort Juárez, 2005: 81; ficha 31, dibujo 97; hemos suprimido la viñeta central, que mostraba un bocadillo con una onomatopeya, para que no hubiera ningún condicionante verbal en la interpretación de la secuencia)

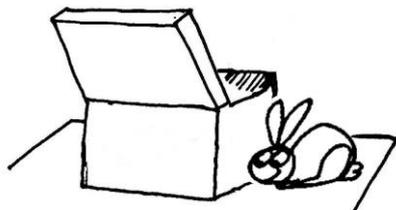


FIGURA 18. Lámina 7. Tarea III (Monfort y Monfort Juárez, 2005: 81; ficha 31, dibujo 97; era necesario añadir una viñeta final en la que se viera el contenido de la caja, así que tomamos parte del dibujo 152, ficha 59, 2005: 135)

4. CREENCIAS Y FALSAS CREENCIAS DE PRIMER ORDEN

El cuarto y último bloque consta de dos tareas basadas en la atribución de creencias. La diferencia entre ambas se encuentra en el desenlace: en la primera se cumple lo esperado, pero en la segunda no.

a. Creencia y confirmación de la creencia como verdadera. Esta secuencia de dos viñetas permite que el niño describa la actividad que está realizando el personaje y que, en función de ella, le atribuya una creencia, que puede ser igual o diferente a la que se atribuye a sí mismo. El contexto genera unas expectativas que al final se confirman como ciertas, ya que el personaje está pescando y, efectivamente, en la segunda viñeta comprobamos que consigue pescar un pez. La reacción emocional del personaje es entonces de alegría, por lo que cabe suponer que se ha cumplido lo que él esperaba (de lo contrario, su expresión facial sería de sorpresa). La reacción del niño puede coincidir o no, según la creencia de la primera viñeta.

En este caso se valora la relación entre los estados mentales y sus causas a partir de un contexto concreto, la diversidad de estados mentales en función de las creencias que cada uno construye basándose en la realidad, y las consecuencias emocionales que provoca el cumplimiento de las expectativas.

Para realizar esta tarea, que puede durar unos cinco minutos, se le muestra al niño la primera viñeta (figura 19). Una vez que se le ha preguntado por la actividad del personaje, por la creencia que le presupone y por la que se atribuye a sí mismo, se le enseña la segunda viñeta (figura 20). Entonces corresponde comprobar qué ha pescado el personaje y, en consecuencia, cómo se siente, teniendo en cuenta también las creencias previas.



FIGURA 19. Lámina 10. Tarea IV.a (Monfort y Monfort Juárez, 2005: 41; ficha 11, dibujo 40)



FIGURA 20. Lámina 11. Tarea IV.a (Monfort y Monfort Juárez, 2005: 41; ficha 11, dibujo 40; hemos modificado el objeto pescado, una bota, por el pez del dibujo 99, ficha 33 (2005: 85), y, como consecuencia, también la expresión facial del personaje)

b. Creencia y rechazo de la creencia por revelarse como falsa. Esta tarea es la más compleja tanto a nivel intersubjetivo como a nivel lingüístico, porque presenta un desarrollo narrativo mayor que el de ninguna otra. Facilita, por tanto, la explicitación de la intersubjetividad.

En la secuencia de viñetas se aprecia cómo el personaje protagonista deja unas gafas encima de la mesa del salón y se marcha a buscar el periódico. Entretanto, entra su mujer y guarda las gafas en un cajón. Así, cuando él vuelve, se acerca a la mesa para recuperar sus gafas, pero se sorprende porque no las encuentra. Esta tarea es una variante, en definitiva, de un subtipo de tarea clásica de falsa creencia, el del cambio de localización, como la tarea de Sally y Anne (§II.2.3.4).

Al margen de la intencionalidad que podamos atribuirle al personaje cuando se marcha del salón (adónde va y para qué), la dificultad de esta tarea se encuentra en la viñeta final. El niño debe reparar en que un personaje ha cambiado de lugar las gafas en ausencia del protagonista, por lo que este desconoce su ubicación actual. Su creencia acerca del lugar en el que están las gafas ya es incorrecta, porque no se corresponde con la realidad, pero él no lo sabe, así que todavía la utiliza para dirigir su conducta. El niño tiene que tener en cuenta estos datos para prever que el personaje irá a buscar las gafas en la mesa y no en el cajón.

En la última viñeta el personaje ya descubre que su creencia era falsa, y se sorprende porque sus expectativas no se han cumplido: él confiaba en encontrar las gafas donde las había dejado. Y el niño debe entonces justificar esa reacción en base a una creencia equivocada. De hecho, se evalúan en este caso la relación entre los estados mentales y los aspectos contextuales que las motivan, la relación entre estados mentales y conductas, las diferencias entre estados mentales según las creencias construidas a partir de la realidad, y la diferencia incluso entre estados mentales y realidad.

Esta tarea requiere unos diez minutos y, para administrarla, se muestran al principio solo las cinco primeras viñetas. Se deja al niño unos instantes para que las observe y narre después, con los recursos lingüísticos de los que disponga, qué ocurre en ellas. Al llegar a la quinta, el niño valora el estado de conocimiento del personaje (si sabe o no dónde están las gafas) y también su creencia (dónde cree que están, que es la pregunta directa) para predecir su conducta (dónde las va a buscar, que es la pregunta indirecta acerca de la creencia). Es importante, además, que el niño compare estas apreciaciones con su propio estado de conocimiento. Él sabe dónde se encuentran las gafas en realidad, así que el reto consiste precisamente en que ese estado correcto de conocimiento no interfiera al pronosticar cuál será la conducta del personaje.

Cuando ya se le muestra al niño la última viñeta de la secuencia, debe reconocer el lugar del salón al que se ha dirigido el personaje para buscar sus gafas, si las ha encontrado o no, por qué, cómo ha reaccionado y por qué lo ha hecho así. El niño, que ha de demostrar que conoce la ubicación real de las gafas, debe recurrir al estado de conocimiento equivocado y a la falsa creencia para justificar la emoción del personaje y el hecho objetivo de que no encuentra las gafas.

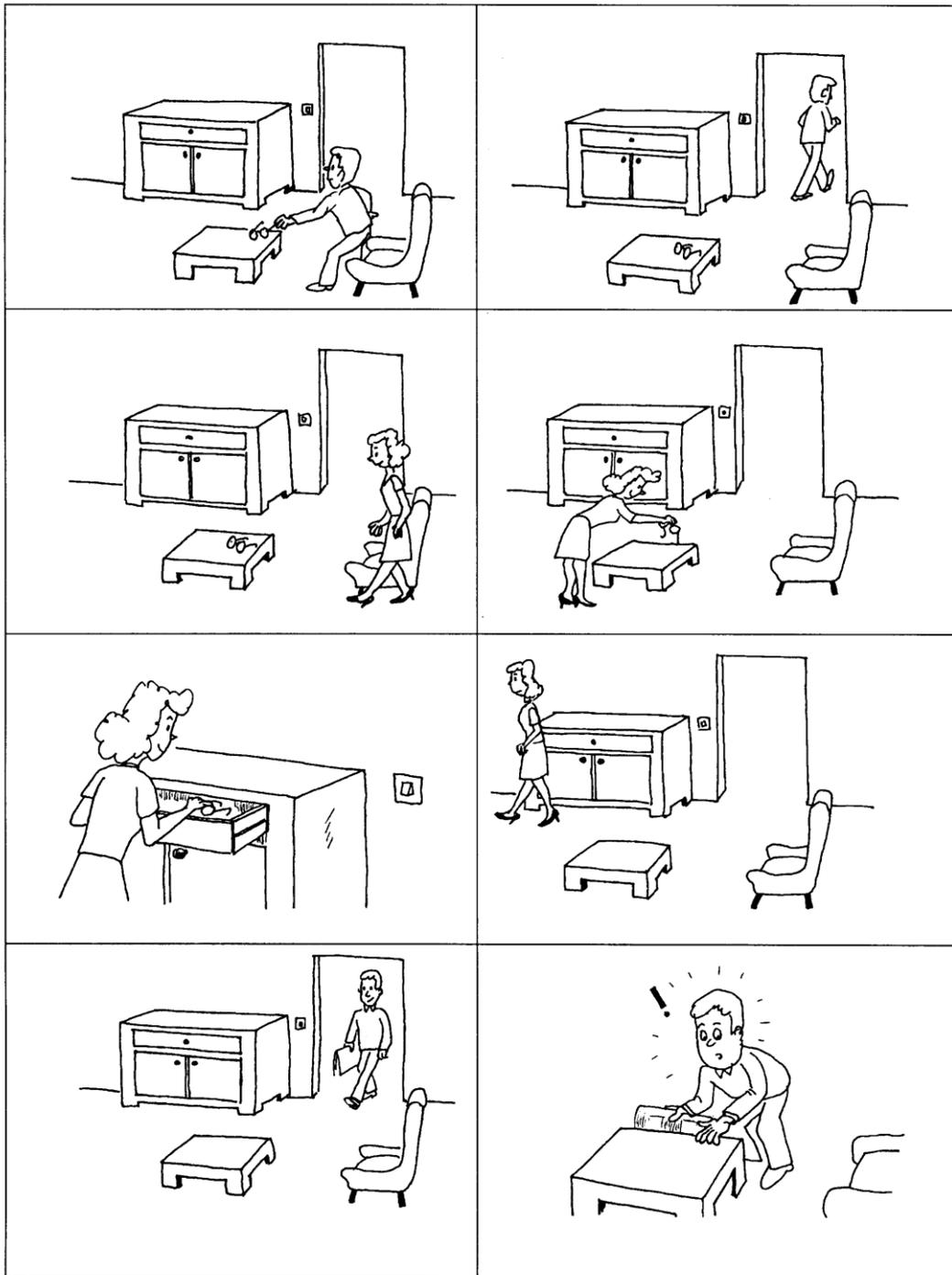


FIGURA 21. Láminas 12 y 13 (la doce tiene solo las cinco primeras viñetas; la trece, la secuencia completa). Tarea IV.b (Monfort y Monfort Juárez, 2005: 131; ficha 57, dibujo 150; la única alteración de esta tarea consiste en dividir la secuencia de viñetas en dos láminas diferentes, de manera que la última viñeta solamente aparece en la segunda lámina)

2.3.3. Sistema de transcripción

Disponemos de una grabación en vídeo y otra en audio para cada uno de los niños del corpus. Partiendo de este material audiovisual, transcribimos su diálogo con la logopeda o el investigador que le guía en las pruebas, y para ello nos servimos del sistema CHAT (acrónimo de *Codes for the Human Analysis of Transcripts*), perteneciente al Programa CHILDES (MacWhinney, 2000), acrónimo de *Child Language Data Exchange System*.

Este sistema estandarizado permite transcribir interacciones orales y transformar así el corpus audiovisual en una base informatizada de producciones lingüísticas fácilmente gestionables y analizables. En concreto, la transcripción en formato CHAT puede ser codificada para la detección y el análisis de fenómenos diversos con los programas de rescate de datos del paquete CLAN (acrónimo de *Computerized Language Analysis*), que rastrea y contabiliza estructuras, determinados ítems léxicos, aspectos morfosintácticos relevantes, la longitud media de los enunciados o de los turnos, etc.

CHAT proporciona herramientas para transcribir conversaciones, por ejemplo, entre médicos y pacientes, entre profesores y alumnos o entre padres e hijos, incluyendo también a personas que se vean afectadas por algún tipo de alteración o trastorno. Es especialmente útil para el estudio de la adquisición del lenguaje y del lenguaje infantil en general, hasta el punto de que ha dado lugar a la creación de una gran base de datos de investigadores a nivel mundial que comparten sus trabajos. Al tener en común el uso de este sistema de transcripción y análisis, se posibilita la comparación entre diferentes lenguas y entre los procesos adquisitivos de las mismas. Incluso es posible vincular las transcripciones con las grabaciones en audio y en vídeo.

La comunicación oral es inmensamente más rica que la versión transcrita, pero el sistema CHAT proporciona recursos que alejan a la transcripción de la comunicación escrita tradicional. Evita recurrir a las mismas convenciones de ortografía o puntuación, por ejemplo, para no simplificar la realidad de la comunicación oral, y a la vez ofrece herramientas suficientes para dejar constancia con bastante precisión de todos los aspectos paralingüísticos y no verbales que condicionan en algún sentido la comunicación. El sistema es tan flexible que proporciona un catálogo muy amplio y exhaustivo del que cada usuario puede tomar los aspectos que estime necesarios o pertinentes para su trabajo o incluso añadir otros nuevos.

El resultado es una transcripción completa pero de fácil lectura, con símbolos de uso estable y bien definido, que se emplean siempre para marcar usos idénticos. El programa CLAN ofrece incluso un comando, *check*, para revisar las transcripciones y comprobar que efectivamente cumplen todas las convenciones. De esta forma, el corpus se puede manejar con mayor facilidad y, a partir del análisis detenido de las transcripciones, es posible obtener, en nuestro caso, patrones singulares de la manifestación lingüística de la intersubjetividad, diferenciados de las características de la lengua en adultos y en niños con un desarrollo típico (MacWhinney, 2000; Fernández Pérez, 2011).

Aunque el sistema CHAT prevé gran cantidad de recursos para representar y etiquetar fenómenos lingüísticos y comunicativos, describimos a continuación únicamente los que hemos empleado en la transcripción de este corpus, los que hemos necesitado para cumplir con los objetivos de nuestro estudio.

Los encabezados especifican los datos generales de la transcripción y comienzan todos con el signo @, seguido inmediatamente de la referencia al dato en cuestión. A excepción de los dos encabezados recogidos en el primer punto (@Begin y @End), todos van seguidos de dos puntos (:), un tabulador como espacio y después la información pertinente.

- @Begin y @End. Son siempre, respectivamente, la primera y la última línea de la transcripción.
- @Languages. Indica con tres letras la lengua o las lenguas que se utilizan en la transcripción (en nuestro caso, *spa*, es decir, *spanish*).
- @Participants. Enumera a los participantes en el acto comunicativo que se transcribe. Cada participante es identificado con tres letras mayúsculas. En nuestro caso, con dos letras indicamos el tipo de población (IC para los niños con implante coclear prelocutivo, SA para los niños con síndrome de Asperger, y CO para los niños de la población control), y con un número ordenamos a los niños de manera arbitraria dentro de su grupo. El adulto que le va presentando las láminas es logopeda o investigador, así que le asignamos las tres primeras letras del sustantivo que corresponda en cada caso: LOG o INV. Si hay un observador que interviene de manera ocasional, repetimos el sistema: OBS.

En este mismo encabezado, es necesario también especificar el rol de cada participante. El sistema CHILDES prevé varios, de los que nosotros seleccionamos dos: el niño, cuya intervención constituye el centro de interés, tiene el rol de *Target_Child*; y la logopeda o el investigador que le va proponiendo las tareas, el de *Investigator*. El observador, cuando lo hay, adopta este mismo rol.

- @ID. Cada participante dispone de una línea con este encabezado. En ella se incluye información variada, fundamentalmente relativa a la lengua que emplea para comunicarse, el código con el que se le identifica (el atribuido en el apartado anterior), su edad¹²⁵ (detallada con años y meses), el sexo y su rol (señalado también en la línea referida a los participantes).
- @Coder. Se indica aquí quién realiza la transcripción.

¹²⁵ Para el análisis del corpus (§IV.3) será necesario aportar fragmentos a modo de ejemplo. Como título de los mismos, reproduciremos dos de estos encabezados para identificar convenientemente los fragmentos que seleccionemos: @Participants, para especificar quiénes intervienen; y, del encabezado @ID, algunos datos referidos al niño que realiza la tarea (sobre todo la edad).

- *@Date*. En esta línea se señala la fecha en la que se realizó la grabación.
- *@Location*. Se sitúa la acción comunicativa en el país y en la ciudad concreta en la que se produjo.
- *@Situation*. Esta línea hace referencia a la situación general en la que se realiza la grabación: el tipo de estancia en el que se encuentran los participantes, una descripción general de la actividad que les va a ocupar durante la grabación, etc.

Las líneas principales recogen todo lo que dicen los participantes. Estas líneas comienzan todas con un asterisco (*), seguido del código que identifica al participante que va a hablar, dos puntos (:), un tabulador y la transcripción de las palabras del participante. Es necesario respetar una serie de convenciones para reflejar diversos fenómenos habituales en la comunicación oral:

- Las oraciones enunciativas llevan siempre punto al final.
- Únicamente se emplea la mayúscula como inicial de los nombres propios (nunca al principio de una oración).
- En las oraciones interrogativas y exclamativas solo se utilizan los signos de cierre (? y !), no los de apertura.
- Cuando, al transcribir, comprobamos que hay una parte del discurso que no se entiende correctamente, recurrimos al código xxx.
- Cuando lo que dice el hablante no se entiende con claridad pero es posible suponer sus palabras, al final de la transcripción de estas se emplea el código [?].
- Si alguna palabra se emite de manera incompleta o en forma apocopada, se reconstruye la parte que falta añadiéndola entre paréntesis: *pa(ra)*, por ejemplo.
- Si el niño emplea una onomatopeya, la representación gráfica de la misma aparece seguida del signo @o (por ejemplo, *pío@o*).
- A las palabras típicas del lenguaje infantil se les añade al final el signo @ (*cole@*, *papi@*, etc.).
- Cuando el niño inventa una palabra, a continuación de ella ponemos el signo @c (como en los casos anteriores, también sin espacio).
- Los usos metalingüísticos se señalan añadiendo a la palabra en cuestión el signo @q.
- Si se utiliza alguna palabra en una lengua diferente a la de la transcripción, es necesario traducirla, indicando, además, a qué lengua concreta pertenece.

Entre corchetes se ponen dos puntos, el signo *igual a*, la inicial de la lengua de la que se trate, un espacio y la traducción de la palabra o la expresión usada por el niño. Por ejemplo, si emplea el vocablo inglés *please*, en la transcripción pondríamos justo a continuación [*=i por favor*].

- En ocasiones algún fragmento de la grabación no se transcribe porque no se considera relevante para el estudio. En ese caso, se utiliza el código *www*, que debe ir seguido de una línea dependiente encabezada por el código *%exp*. En esta se explica lo que ocurre durante ese intervalo no transcrito.
- Los aspectos paralingüísticos se indican entre corchetes y con un verbo en gerundio que indique la acción que acompaña a la emisión verbal: [*!=riendo*], [*!=llorando*], etc.
- Si un participante en la conversación no habla pero realiza alguna acción que suple su turno de palabra, se indica con el código *0*, que puede ir seguido de una descripción de la acción entre corchetes, como refleja el punto anterior, o de una línea dependiente encabezada por el código *%act*, que permite explicar más detalladamente la acción.
- Cuando una palabra se pronuncia con especial énfasis, se indica poniendo a continuación de la misma el código [*!*].
- Las pausas en las intervenciones de un mismo hablante se representan con el código *(.)*.
- Cuando el hablante interrumpe su propia intervención, se emplea el código *+//*. Si ese acto de habla parecía interrogativo, el código es *+..?*. Después, si el hablante continúa hablando sobre el mismo tema, esa nueva intervención aparece precedida por el código *+*, y si trata un tema diferente, habrá que recurrir al código *+...*
- Sin embargo, si el hablante es interrumpido por su interlocutor, el código oportuno es *+/.*
- Cuando un hablante balbucea o emite algunas sílabas sin llegar a completar una palabra, tales fragmentos van precedidos del código *&*. Se consideran falsos inicios del acto de habla.
- Cuando un hablante interrumpe su discurso y es su interlocutor quien completa el enunciado, se utiliza el código *+//.* como cierre en el primer caso, y *++* como apertura del segundo.
- Con el discurso diferido o reproducido (una cita, una canción, etc.), se emplea al principio el código *+''*.
- Cuando dos personas hablan a la vez, la primera de las intervenciones va seguida del código [*>*], y la segunda, de [*<*]. De esta manera se indica que ambas se solapan, que intervienen al mismo tiempo.

- Para señalar una repetición, se emplea el código [//]. Sin embargo, si el hablante no vuelve a decir la misma palabra, sino que reorienta su discurso rectificando en algún sentido, el código adecuado es [//].

Cuando algunos de estos fenómenos afectan a una sola palabra, es suficiente con añadir el código correspondiente a continuación de la misma. Sin embargo, si la pronunciación enfática, la repetición o el solapamiento, por ejemplo, afectan a varias palabras, estas deben quedar incluidas entre los signos < y >.

Un último código que se emplea en las líneas principales es [*], considerado como una marca de error a la que debe seguir una línea dependiente encabezada por el código %err. Sin embargo, en nuestro caso sustituimos este código por %par, ya que consideramos que el habla infantil no debe ser comparada con el habla adulta; los rasgos que la apartan de esta no son equivocaciones, sino particularidades que caracterizan el propio desarrollo lingüístico. De hecho, en nuestro estudio muchos de estos rasgos responden a los déficits de las poblaciones con las que trabajamos, como en el caso de los niños con implante coclear, cuyos supuestos errores se deben realmente a su imposibilidad de acceder a un modelo lingüístico pleno y estable.

Por tanto, con este código se marcan los rasgos peculiares que son injustificables a nivel pragmático, que incluso comprometen la eficacia comunicativa del enunciado y que, además, se producen con cierta reiteración. Por ejemplo, la omisión de preposiciones, la discordancia de género o número entre un sustantivo y el adjetivo calificativo que le acompaña, etc.

Sin embargo, cuando se producen imprecisiones que no son tan decisivas, preferimos el código %com. Esta otra línea dependiente sirve para ampliar la información sobre las circunstancias en las que se emite lo transcrito en la línea principal correspondiente. A modo de comentario, se destacan los gestos o los movimientos que acompañan a las producciones lingüísticas, o los desajustes leves que se producen en la selección léxica (hacer referencia a una estantería con el sustantivo *armario*, por ejemplo).

De este modo, evitamos caer en la corrección excesiva, casi en la reescritura de las intervenciones, que nos conduciría inevitablemente a falsear las conclusiones del análisis del corpus. Como venimos apuntando, debemos interpretar las intervenciones lingüísticas conforme son producidas, sin aplicar el molde de la lengua adulta para enumerar todos los hipotéticos fallos estructurales que alejan tales producciones de los enunciados gramaticalmente perfectos.

Con este mismo código, %com, estructuramos la transcripción. Nos servimos de él para indicar en qué momentos la logopeda o el investigador muestran una nueva lámina a los niños, señalando tanto el número de lámina como el nombre y la referencia de la tarea.

3. Análisis del corpus

Aquí comenzamos el análisis cuantitativo y cualitativo del corpus. Combinamos lo estadístico con la descripción de casos particulares, y así trataremos de obtener unos patrones acerca de la manifestación lingüístico-comunicativa de los valores intersubjetivos que moviliza cada tarea. Nuestro análisis nos permitirá construir una descripción completa del modo en que se refleja la capacidad intersubjetiva durante las interacciones comunicativas que genera la resolución de la batería de tareas ya descrita (§IV.2.3.2). Será posible comparar entonces las dificultades que presenta cada prueba, y las similitudes y las diferencias que se encuentran en el nivel de desempeño intersubjetivo y en la manifestación lingüística de esta intersubjetividad.

3.1. Análisis de las tareas por poblaciones

Como primer paso de nuestro estudio, partimos de un análisis lingüístico e intersubjetivo individual. Comparamos el desempeño de los niños dentro de una misma población, observando cada tarea por separado. Incluimos los fragmentos del corpus que corresponden para hacer referencia al número de línea en la que se encuentran los aspectos a destacar.

3.1.1. Grupo I: niños con implante coclear (IC)

3.1.1.1. Emociones básicas (EM.Em y EM.Ma)

En la tarea I.a, todos los niños de esta población identifican las tres primeras expresiones faciales: alegría, tristeza y enfado. Utilizan preferentemente el adjetivo calificativo emocional, bien de manera aislada bien como atributo del verbo *estar*, aunque IC5, antes de recurrir al adjetivo, emplea adverbios de significado menos específico: *bien* (16) y *mal* (22). Solo IC4 opta por la manifestación emocional en la segunda expresión facial: *llorando* (29).

La cuarta imagen, en cambio, obtiene resultados dispares: dos niños, IC2 e IC4, reconocen la expresión de sorpresa y hacen referencia a ella mediante el adjetivo calificativo *sorprendido*. IC1 se limita a admitir su desconocimiento con la negación del verbo epistémico *saber* (*no sé*, 27), y tanto IC3 como IC5 confunden la sorpresa con la expresión del miedo (*asustado*, líneas 29 y 41, respectivamente). Parecen no diferenciarlas a pesar de que no comparten ningún rasgo, salvo, quizás, el impacto emocional.

Cuatro de los niños relacionan bien la quinta imagen con el miedo, y la expresan con el propio sustantivo (IC5, 47) o con el adjetivo calificativo episódico *asustado* (IC1, 30; IC2, 50; IC4, 32). En este segundo caso, dos de los niños utilizan el adjetivo solo, y

uno de ellos, IC1, como complemento de una oración atributiva completa. En esta expresión facial destaca el caso de IC4, que sustituye la referencia a la emoción por la manifestación emocional correspondiente: el personaje está *gritando* (31).

Ningún niño detecta que la sexta expresión facial representa el asco, pero todos intentan proponer al menos una solución relativamente aceptable, que sea coherente, al menos en parte, con la imagen de la lámina. Algunos niños presentan dos opciones, seguramente por la incertidumbre que genera la expresión del personaje y por las dificultades de acceso léxico propias de esta población. De hecho, varios expresan sus dudas inicialmente (utilizan el verbo epistémico *saber* en enunciados negativos: *no sé*). No obstante, llegan a la conclusión de que el personaje está *loco* (IC1, 31), *cansado* (IC3, 46), *triste* (IC4, 33) o *enfadado* (IC4, 39), es *tonto* (IC3, 35), se muestra indiferente (*le da igual*, IC2, 54) o expresa burla (*se está burlando de alguien*, IC2, 56; *está sacando burla*, IC5, 61).

Los adjetivos *loco* y *tonto*, episódico e inherente, respectivamente, implican una valoración con respecto a un criterio de “normalidad” y *cansado* hace referencia a un estado físico, pero las demás respuestas portan cierto grado de intersubjetividad. Los adjetivos *triste* y *enfadado*, plenamente intersubjetivos, son quizás los que menos se adaptan a la expresión facial del dibujo. Más adecuadas parecen las propuestas de IC2 e IC5, que detectan apatía o intención de burlarse de otro personaje. Esta última solución resulta especialmente interesante por su complejidad, pues atribuye un propósito que, a su vez, tiene una motivación emocional (antipatía hacia el otro, por ejemplo).

- **IC1.** El niño reconoce cuatro expresiones faciales. Hace referencia a ellas construyendo oraciones atributivas, cuyo núcleo es el verbo *estar*, del que tradicionalmente dependen los adjetivos calificativos episódicos, que en esta tarea designan emociones: *contento* (22), *triste* (23), *enfadado* (24) y *asustado* (30).

En cambio, el niño no identifica la emoción que representa la cuarta imagen de la lámina ni encuentra tampoco ningún adjetivo con el que describirla (*no sé*, verbo epistémico, 27). En el caso de la última expresión facial de la lámina, no acierta con la emoción que refleja y quizás no encuentra un adjetivo emocional que le permita describir la imagen, pero al menos realiza una valoración (*loco*, 31, 33), en la medida en que la actitud del personaje le parece rara o extravagante.

17	*LOG:	me tienes que decir qué siente el niño en cada dibujo.
18	%com:	I.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
19	*LOG:	eh?
20	*IC1:	sí.
21	*LOG:	pues venga.
22	*IC1:	el niño está contento.

23	*IC1:	este niño está triste.
24	*IC1:	este niño está enfadado.
25	*IC1:	este niño está (.) pues (.) +//.
26	*LOG:	cómo se siente ese niño?
27	*IC1:	no sé.
28	*LOG:	no?
29	*LOG:	pues pasa al siguiente.
30	*IC1:	este niño está asustado.
31	*IC1:	este niño está loco.
32	*LOG:	cómo?
33	*IC1:	loco.

• **IC2.** El niño identifica las cinco primeras expresiones faciales de la lámina: en este orden, el personaje está *contento* (37), *triste* (43), *enfadado* (45), *sorprendido*¹²⁶ (47) y *asustado* (50). Todos estos adjetivos calificativos episódicos (recurso emocional del nivel léxico-semántico) aparecen aislados, salvo el primer caso, en el que el niño lo emplea como atributo del verbo copulativo que le corresponde, *estar*.

En la última imagen de la lámina, el niño se muestra desconcertado y manifiesta su ignorancia mediante el verbo epistémico *saber* (*no sé*, 52) y mediante la entonación interrogativa que incorpora a las dos propuestas que aventura (recurso epistémico). Ambas son incorrectas, pero, a pesar de las dudas del niño, resultan verosímiles teniendo en cuenta la expresión facial del personaje de la ilustración: *o le da igual*¹²⁷ (54) *o se está burlando de alguien* (56).

En el primer caso, el niño emplea una locución verbal que implica apatía, desinterés absoluto. El DRAE la define como *ser indiferente* (RAE, 2014: 1212). En el segundo caso, la perífrasis verbal durativa está construida a partir del verbo pronominal *burlarse*, a medio camino entre la manifestación emocional y la volición intencional. El complemento de régimen que depende de él incluye otro recurso epistémico en un sentido negativo, es decir, otra muestra de ignorancia del niño acerca de la situación en la que se encuentra el personaje. Piensa que se está burlando pero no imagina de quién, así que opta por el pronombre indefinido *alguien*.

33	*LOG:	mira esta lámina.
34	%com:	I.a. Emociones básicas. LÁMINA 1

¹²⁶ En la cuarta imagen, el niño emplea *sorprendido* tras descartar su primera idea, otro adjetivo sinónimo de este. Tal sustitución se debe seguramente a que conocía el inicio de la palabra, pero no el sufijo que debía añadirle para conformar un adjetivo emocional válido (*asombrado*). Esta rectificación, que supone gestionar el discurso, da lugar a una elección exitosa.

¹²⁷ *Dar igual* es una locución verbal que significa “ser indiferente” (RAE, 2014: 1212).

35	*LOG:	de acuerdo?
36	*LOG:	tú qué crees que (.) le pasa a este niño?
37	*IC2:	está contento.
38	*LOG:	está contento.
39	*LOG:	hmm.
40	*LOG:	y éste?
41	%com:	la logopeda va señalando cada una de las expresiones faciales de la
42		lámina
43	*IC2:	triste.
44	*LOG:	y éste?
45	*IC2:	enfadado.
46	*LOG:	y éste?
47	*IC2:	hmm (.) &asom (.) hmm (.) sorprendido.
48	*LOG:	hmm.
49	*LOG:	y éste?
50	*IC2:	asusta(d)o.
51	*LOG:	y éste?
52	*IC2:	hmm (.) no sé.
53	*IC2:	que le da igual?
54	*LOG:	que le da igual.
55	*LOG:	<vale> [>].
56	*IC2:	<o que> [<] se está burlando de alguien?
57	*LOG:	hmm.
58	*LOG:	vale, muy bien.

• **IC3.** A partir de la pregunta de la logopeda (20), la niña responde con adjetivos calificativos aislados para describir en qué estado emocional se encuentran los cuatro primeros personajes. Los adjetivos episódicos que emplea son acertados, excepto el último: *contento* (23), *triste* (25), *enfadado* (27) y *asustado* (29). La cara que ella considera asustada expresa sorpresa.

En estas cuatro imágenes la niña emplea recursos emocionales, pero con la quinta no menciona el miedo, que es el sentimiento que afecta al personaje, sino que sustituye la emoción por la manifestación emocional. Por tanto, no sigue el patrón de las respuestas anteriores, ya sea porque no reconozca la emoción (quizás debido a la confusión con la tercera imagen), porque no disponga del adjetivo correspondiente o porque no analice en profundidad la expresión facial y se quede en la mera superficie. Utiliza un gerundio sin verbo auxiliar alguno, *gritando* (31), e inmediatamente después aporta una forma personal del mismo verbo, aunque en la persona equivocada: en lugar de la tercera persona, *grita*, utiliza la primera, *grito* (31). Incluso podemos interpretar que esta segunda palabra no corresponde a un verbo, sino al sustantivo.

La solución que propone la niña para la última imagen de la lámina no es correcta, pero sí verosímil; resulta aceptable en función de la expresión facial del personaje. De hecho, prácticamente coincide con la respuesta de otros niños del corpus: el adjetivo calificativo inherente *tonto* (35) implica una valoración. La

logopeda intenta orientar en otro sentido la respuesta de la niña, así que esta propone una alternativa con un adjetivo calificativo episódico: *cansado* (46). En ambos casos, como en las expresiones faciales anteriores, la niña se limita a responder con palabras aisladas, sin contexto oracional alguno.

17	*LOG:	tú míralos todos (.) eh?
18	*LOG:	y me vas a decir qué le pasa a estos niños.
19	%com:	l.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
20	*LOG:	cómo está este niño?
21	%com:	la logopeda va señalando cada una de las expresiones faciales de la
22		lámina
23	*IC3:	contento.
24	*LOG:	y <éste> [>]?
25	*IC3:	<triste> [<].
26	*LOG:	y éste?
27	*IC3:	enfadado.
28	*LOG:	y éste?
29	*IC3:	asustado.
30	*LOG:	y éste?
31	*IC3:	gritando (.) grito [*].
32	%par:	grito=grita
33	*LOG:	grita.
34	*LOG:	y éste?
35	*IC3:	tonto.
36	%com:	ríen
37	*LOG:	sí?
38	*LOG:	a ver, míralo bien.
39	*LOG:	cómo está este niño?
40	*LOG:	qué le pasa?
41	*IC3:	0.
42	%act:	se encoge de hombros
43	*LOG:	tú alguna vez también estás con la &l +//.
44	*LOG:	así, ah, ah.
45	*LOG:	<y qué> [>]?
46	*IC3:	<cansa(d)o> [<].
47	*LOG:	ah!

• **IC4.** El niño identifica con adjetivos calificativos episódicos cuatro expresiones faciales, concretamente la primera, la tercera, la cuarta y la quinta, en las que el personaje está, respectivamente, *contento* (28), *enfadado* (30), *sorprendido* (31) y *asustado* (32). En la segunda imagen, el niño no emplea un adjetivo como recurso emocional, sino un gerundio que hace referencia a la manifestación de la emoción: *llorando* (29). Se trata de una forma no personal sin verbo auxiliar.

No obstante, el niño sí dispone del adjetivo que corresponde a esta manifestación emocional, pues lo utiliza para la última imagen: *triste* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 33). No está seguro de esta elección, así que le aplica la entonación interrogativa (recurso epistémico que expresa duda, inseguridad), convirtiendo así su enunciado en una pregunta total que solicita la confirmación por parte de la logopeda. Esta, de manera indirecta, es decir, a través de una nueva pregunta, anima al niño a observar más detenidamente la imagen para corregir su respuesta. El niño acaba ofreciendo una contestación diferente, que ya había aparecido aun así entre las imágenes previas: *enfadado* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 39). Pero insiste en su desconocimiento, de nuevo mediante la entonación interrogativa (39) y con el verbo epistémico *saber* (*no sé*), que aparece en las líneas 37 y 41, combinado en la segunda ocasión con entonación exclamativa para mostrar cierta exasperación (recurso emocional) ante la insistencia de su interlocutora.

20	*LOG:	míralas.
21	%com:	l.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
22	*LOG:	ves las imágenes?
23	*IC4:	0.
24	%act:	el niño asiente
25	*LOG:	pues dime (.) cómo está cada niño?
26	*LOG:	a ver.
27	%com:	la logopeda va señalando los dibujos
28	*IC4:	contento.
29	*IC4:	llorando.
30	*IC4:	enfadado.
31	*IC4:	sorprendido.
32	*IC4:	asustado.
33	*IC4:	eh (.) triste?
34	*LOG:	a ver, tú míralo bien.
35	*LOG:	tú crees que está triste?
36	*LOG:	tú crees que se siente triste ese niño?
37	*IC4:	no sé.
38	*LOG:	a ver, tú alguna vez vas así como él, con la lengua fuera?
39	*IC4:	enfadado?
40	*LOG:	está enfadado?
41	*IC4:	que no sé!
42	*LOG:	bueno, pues nada, pues no lo sabe.

• **IC5.** La niña no sigue un patrón constante al elegir la categoría gramatical de las palabras con las que identifica las expresiones faciales, independientemente de que se adapten o no a las preguntas de la logopeda y a la estructura de estas (pregunta total, pregunta parcial con el adverbio *cómo* o el pronombre *qué*, etc.).

Con cuatro de las emociones acierta: el primer personaje se siente *bien* (adverbio, 16), y después concreta con un adjetivo calificativo episódico, *contento* (18); el segundo, por oposición al anterior, se encuentra *mal* (22) y de nuevo especifica el valor del adverbio con un adjetivo calificativo episódico, *triste* (27, 29, 30); el tercero está *enfadado* (adjetivo calificativo episódico, 35, 36); y el quinto siente *miedo* (sustantivo, 47).

Sin embargo, en la cuarta imagen, que en realidad manifiesta sorpresa, la niña considera que el personaje está *asustado* (adjetivo calificativo episódico, 41). Le asigna la misma emoción que al personaje de la quinta imagen, solo que en este caso se sirve de un adjetivo en lugar de utilizar un sustantivo, quizás para intentar marcar cierto contraste. No reconoce, por tanto, la sorpresa, o no es capaz de diferenciarla del miedo, con la que no comparte rasgo alguno salvo, quizás, el impacto emocional.

La última expresión facial no es identificada correctamente, pero la opción propuesta parece válida. De hecho, la encontramos también en otros niños del corpus. A pesar de que la logopeda tiene que insistir para que la niña intervenga y trate de resolver la tarea¹²⁸, el recurso intersubjetivo que elige finalmente combina la manifestación emocional con la volición intencional. Se trata del sustantivo *burla* (61), usado como complemento de una perífrasis verbal durativa, *está sacando*.

13	*LOG:	aquí hay unos dibujos y tú me tienes que decir qué siente este niño.
14	%com:	I.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
15	*LOG:	cómo se siente?
16	*IC5:	bien.
17	*LOG:	se siente bien?
18	*IC5:	contento.
19	*LOG:	vale.
20	*LOG:	y este cómo se siente?
21	%com:	la logopeda va señalando cada una de las caras que aparecen en la lámina
22	*IC5:	mal.
23	*LOG:	se siente mal?
24	*LOG:	cómo se siente?
25	*LOG:	cómo?
26	*LOG:	este se siente <contento> [>]?
27	*IC5:	<triste> [<].
28	*LOG:	este?
29	*IC5:	<triste> [>].
30	*LOG:	<triste> [<].
31	*IC5:	triste.
32	*LOG:	vale.
33	*LOG:	y este?
34	*LOG:	qué <siente> [>]?

¹²⁸La niña parece tener dificultades para entender a veces las preguntas. Adopta una actitud apática y, como estrategia disuasoria, suele afirmar o asentir incluso aunque tal reacción no convenga a la pregunta de la logopeda. En esta primera tarea ya apreciamos un ejemplo en la línea 52.

35	*IC5:	<enfadado> [<].
36	*IC5:	enfadado.
37	*LOG:	se siente enfadado?
38	*IC5:	0.
39	%act:	la niña asiente.
40	*LOG:	y este?
41	*IC5:	asustado.
42	*LOG:	se siente asustado.
43	*LOG:	www.
44	%exp:	la logopeda consulta con el observador
45	*LOG:	y este sabes cómo se siente?
46	*LOG:	tú qué crees que siente ese niño?
47	*IC5:	miedo.
48	*LOG:	miedo, por ejemplo.
49	*LOG:	y ese?
50	*LOG:	cómo se siente?
51	*LOG:	se te ocurre algo?
52	*IC5:	0.
53	%act:	asiente
54	*LOG:	cómo?
55	*LOG:	cómo está?
56	*LOG:	cómo se siente?
57	*LOG:	eh?
58	%com:	la niña continúa sin responder
59	*LOG:	eh, Lorena?
60	*LOG:	mírale la cara a ver qué se te ocurre.
61	*IC5:	está sacando burla.

En la tarea I.b.1 cuatro niños catalogan correctamente el estado emocional de los personajes y dicen de ellos que se sienten alegres (IC5, 72, 73) o contentos (IC1, 40; IC2, 77; IC3, 70; IC5, 68). Para ello se sirven de un adjetivo calificativo episódico, que emplean siempre aislado. IC5 incluso utiliza los dos, consciente de su sinonimia.

Tres niños hablan de que los personajes van a abrazarse, utilizando solo el verbo de manifestación emocional o combinándolo con una perífrasis verbal incoativa, recurso volitivo intencional (*se dan un abrazo*, IC1, 40; *se van a dar un abrazo*, IC2, 74 e IC4, 47). Así, IC1 e IC2 hablan tanto de la emoción como de su manifestación correspondiente; IC3 e IC5 se centran en la emoción; e IC4 es el único que destaca la manifestación emocional sin haber mencionado antes la emoción que mueve a los personajes a darse ese abrazo.

En cualquier caso, todos los niños suponen entre los personajes una relación de amistad (IC2, 66, 67; IC3, 52; IC4, 52; IC5, 80) y, a partir de las maletas que aparecen en la ilustración, imaginan una explicación verosímil para su encuentro (uno de ellos

vuelve de viaje o va a quedarse a dormir en casa del otro). No obstante, solamente IC2 menciona explícitamente las maletas para sustentar su explicación (69).

En la tarea I.b.2 todos los niños describen correctamente la situación: el muñeco se ha roto. Las diferencias surgen al expresar lingüísticamente la consecuencia emocional que tiene para la niña el estado de su muñeco: IC3 opta por la manifestación emocional mediante el gerundio *llorando* (91, 96); IC1 (52, 72, 77) e IC2 (90, 101) escogen el adjetivo episódico *triste*, aislado o como atributo del verbo copulativo *estar*; IC4 menciona ambas posibilidades (69 y 74, 84); e IC5 añade a la opción del adjetivo *triste* (93, 97) otra más general, que combina un verbo emocional con un adverbio (*se siente mal*, 94).

Los niños también aciertan cuando la logopeda les pide que decidan cuál de las expresiones faciales de la primera lámina debería tener el personaje de la ilustración de esta tarea.

- **IC1.** En la tarea I.b.1, el niño interpreta que el personaje se encuentra *contento* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 40) y, como manifestación de dicha alegría, ambos *se dan un abrazo* (sustantivo, manifestación emocional, 40). Por tanto, describe correctamente lo que sucede en la lámina y también por qué ha surgido tal escena. Hace referencia a un reencuentro entre ambos personajes, por lo que queda implícita la idea del viaje, aunque no mencione el objeto clave. El personaje que lleva las maletas regresa, y el niño interpreta que es el *padre* (44) del personaje que lo espera. Consideramos un desajuste léxico el empleo de este sustantivo porque no se aprecia en la ilustración ningún indicio de que la edad de uno de los personajes es considerablemente superior a la del otro.

En la segunda parte de esta tarea, el niño explica qué sucede en la lámina (*su muñeca se ha roto*, 52), cómo se siente la niña como resultado de tal situación (*triste*, adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 52, 72, 77) y qué expresión facial le corresponde (63).

35	*LOG:	a ver, vamos a ver ahora este.
36	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
37	*LOG:	a ver, <cómo> [>] +/.
38	*IC1:	<los> [<] +/.
39	*LOG:	cómo se siente +..?
40	*IC1:	hmm, contento (.) y &s se dan un abrazo.
41	*LOG:	se van a dar un abrazo.
42	*LOG:	y por qué?
43	*LOG:	por qué están contentos?
44	*IC1:	porque ha venido <su &padr> [/] su padre.
45	%com:	elige este sustantivo a pesar de que no hay ningún elemento en

46	la ilustración que lleve a pensar que existe una diferencia de edad
47	considerable entre los dos personajes
48	*LOG: ah, vale.
49	*LOG: a ver, vamos a ver qué le ha pasado a esta niña, eh?
50	%com: l.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
51	*LOG: y cómo <se siente> [>].
52	*IC1: <la> [<] [/] la niña está triste porque su muñeca se ha roto.
53	*LOG: muy bien.
54	*LOG: entonces, ahora cómo +/.
55	*LOG: www.
56	%exp: el observador le indica a la logopeda cómo continuar
57	*LOG: bueno, pero te acuerdas de la niña, no?
58	*LOG: de la que hemos visto?
59	*IC1: sí.
60	*LOG: tenía cara?
61	*IC1: <&s> [//] no.
62	*LOG: entonces cuál sería la cara de la niña?
63	%com: le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que la niña señale la
64	expresión facial que considera correcta
65	*LOG: de las que están aquí, cuál sería la cara de la niña?
66	*IC1: 0.
67	%act: el niño señala una de las caras.
68	*LOG: esta?
69	*IC1: este niño.
70	*LOG: y cómo está este niño?
71	*LOG: cómo se <siente> [>]?
72	*IC1: <triste> [<].
73	*LOG: ah!
74	*LOG: vale, entonces vamos a ver.
75	%com: l.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 4
76	*LOG: vamos a ver, como aquí no tiene cara +//.
77	*IC1: está triste.
78	*LOG: muy bien, muy bien.

• **IC2.** En la tarea l.b.1, el niño interpreta bien la escena porque, para suponer lo que ocurre, se basa en *la maleta y el bolso* (69) que lleva uno de los personajes. Este ha regresado de un viaje, de manera que *ha vuelto a ver a su mejor amigo* (66, 67). El verbo auxiliado de la perífrasis reiterativa es de tipo epistémico de percepción, y el adjetivo calificativo inherente *mejor*, forma sintética del grado comparativo de superioridad de *bueno*, implica, en cierto sentido, una valoración.

Asimismo, aunque precise de una pregunta explícita, el niño reconoce que los personajes están *contentos* (77) y, en consecuencia, *se van a dar un abrazo* (74). El adjetivo calificativo episódico (recurso emocional) aparece aislado, sin contexto oracional, y la intención que el niño adivina en la disposición de los personajes se expresa mediante la perífrasis verbal incoativa *ir a + infinitivo* (recurso volitivo intencional). El abrazo supone otro recurso emocional, en este caso de manifestación de la alegría que sienten los personajes tras su reencuentro.

En la tarea I.b.2 el niño comienza mostrando su desconcierto al comprobar que el personaje de la lámina carece de expresión facial (*no se ve la cara de la niña*, verbo epistémico de percepción, 89). Aun así, es capaz de atribuirle un estado emocional y justificarlo a partir del contexto: *está triste porque se le ha roto su muñeco* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 90, 101). Incluso selecciona correctamente la expresión facial que corresponde. Manifiesta dudas a través de un verbo doxológico (*creo*, 98) y a través del tiempo condicional simple de indicativo (*sería*, 98), pero tanto el recurso léxico-semántico como el morfológico parecen haber sido tomados de la pregunta de la logopeda.

60	*LOG:	ahora mira esta lámina.
61	*LOG:	vale?
62	*LOG:	este dibujo.
63	*LOG:	a ver +//.
64	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
65	*LOG:	qué crees que le pasa (.) a este niño?
66	*IC2:	hmm, porque este niño ha venido de viaje y ha vuelto a
67		ver a su mejor amigo.
68	*LOG:	hmm!
69	*IC2:	ha vuelto de viaje, porque está aquí la maleta (.) y el bolso.
70	*LOG:	ah.
71	*LOG:	<y cómo> [>] +/?
72	*IC2:	<y> [<] +/.
73	*LOG:	sí, sigue.
74	*IC2:	<y entonces> [//] <y se> [/] y se van a dar un abrazo.
75	*LOG:	hmm.
76	*LOG:	y cómo crees que se siente?
77	*IC2:	contentos.
78	*LOG:	hmm.
79	*LOG:	muy bien.
80	*LOG:	pasamos la página.
81	*LOG:	ahora +//.
82	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
83	*IC2:	xxx.
84	%com:	el niño se extraña de que el personaje de la lámina no tenga
85		dibujados los rasgos de la cara

86	*LOG:	éste?
87	%com:	se dirige a la observadora
88	*OBS:	sí.
89	*IC2:	no se ve la cara de la niña.
90	*IC2:	está triste porque se le ha roto su muñeco.
91	*LOG:	hmm.
92	*OBS:	muy bien, entonces +//.
93	*LOG:	cómo crees que sería +//?
94	*LOG:	no tiene cara, no?
95	*LOG:	<cómo crees> [/] qué cara crees que tendría?
96	%com:	la logopeda le muestra de nuevo la LÁMINA 1 y el niño señala la
97		expresión facial que considera correcta
98	*IC2:	eh (.) creo [?] que (.) sería ésta.
99	*LOG:	sería ésa.
100	*LOG:	por qué?
101	*IC2:	porque estaba triste porque se le ha roto su muñeco.
102	*LOG:	hmm, muy bien.

• **IC3.** En la tarea I.b.1, la niña reconoce que los personajes, que son amigos (52), están *contentos* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 70). Imagina una situación válida, verosímil teniendo en cuenta las maletas que aparecen en la ilustración y la actitud de los personajes. Se ajusta a estos dos criterios, aunque seguramente no es la más habitual: después del colegio, por la tarde, un niño va a la casa del otro para quedarse a dormir (56, 59, 63-67).

La niña adopta el punto de vista del personaje que llega con las maletas, así que se sirve de una perífrasis verbal incoativa y de una construcción final como recursos volitivos para expresar su intención: *se va a quedar a dormir* (56, 80). Del verbo auxiliado, *quedar*, que en realidad es pronominal, depende una proposición subordinada final que va introducida por la preposición *a* como nexos y que tiene como núcleo verbal el infinitivo *dormir*. El verbo *quedarse* admite este tipo de construcciones finales de *a + infinitivo* porque, a nivel semántico, implica detención (§IV.2.2.2).

A pesar de las dificultades que tiene la niña para enlazar y cohesionar sus ideas, ya que va ofreciendo la información poco a poco con sintagmas sueltos y rectifica y reformula sus enunciados constantemente para yuxtaponer o coordinar proposiciones, finalmente logra transmitir su idea, relativamente coherente con el contexto. Como decimos, el hecho de que un niño vaya a dormir a casa del otro justifica el recibimiento y la alegría por parte de este y también la presencia de las maletas, a pesar de que quizás estas sean relacionadas más con viajes o con estancias prolongadas.

En la segunda parte de esta tarea, la niña no menciona la emoción, sino la manifestación emocional, como le ocurrió también en la quinta imagen de la primera lámina (tarea I.a), y de nuevo lo hace con un verbo en forma no personal. Se trata concretamente del gerundio *llorando* (91, 96), que aquí también carece de verbo auxiliar para formar una hipotética perífrasis, si bien en el segundo caso, en la línea 96, podría rescatarse de la pregunta.

No obstante, la niña identifica la causa que ha conducido al personaje a tal manifestación emocional: se ha roto la cabeza del muñeco. Existe un desajuste léxico entre los sustantivos *cara* y *cabeza* (87), pues la niña rectifica equivocadamente y acaba eligiendo el sustantivo que no corresponde a la situación. No se ha roto el rostro de la muñeca, sino la cabeza entera.

49	*LOG:	ahora <mira> [/] (.) mira lo que vemos aquí, mira este dibujo.
50	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
51	*LOG:	lo ves?
52	*IC3:	los amigos.
53	*LOG:	vale.
54	*LOG:	entonces, qué ha pasado aquí?
55	*LOG:	qué está pasando?
56	*IC3:	po [*] que se va a queda(r) a do(r)mir.
57	%par:	po=pues
58	*LOG:	se va a quedar a dormir, dónde?
59	*IC3:	en su casa.
60	*LOG:	sí?
61	*LOG:	<por qué> [/] por qué?
62	*LOG:	a ver.
63	*IC3:	<po(r)que> [/] (.) po(r)que hoy es viernes <y> [/] (.) y +//.
64	*IC3:	porque (.) ha termina(d)o el colegio y después se ha ido <a su>
65		[//] a &co +//.
66	*IC3:	<por> [/] por la tarde te(r)mina de comer, se va a la casa de su
67		amigo.
68	*LOG:	ah!
69	*LOG:	pero <cómo están> [/] cómo están <los> [/] <los amigos> [>]?
70	*IC3:	<contentos> [<].
71	*LOG:	sí, están contentos?
72	*IC3:	0.
73	%act:	la niña asiente
74	*LOG:	sí?
75	*LOG:	bueno!
76	*LOG:	<y> [/] (.) y qué va a pasar?
77	*LOG:	dónde se van a ir?
78	%com:	la niña no responde
79	*LOG:	por qué están contentos?
80	*IC3:	porque se va a quedar a dormir.

81	*LOG:	ah!
82	*LOG:	muy bien.
83	*LOG:	bueno, vamos a ver otro.
84	*LOG:	a ver, mira.
85	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
86	*LOG:	qué le pasa a esta niña?
87	*IC3:	po [*] que se ha roto <la &cab> [//] <la> [/] la cara [*] del
88		muñeco.
89	%par:	po=pues; cara=cabeza
90	*LOG:	y qué le pasa a la niña?
91	*IC3:	(.) llorando.
92	*LOG:	sí?
93	*IC3:	0.
94	%act:	la niña asiente
95	*LOG:	entonces cómo está la niña?
96	*IC3:	llorando.
97	*LOG:	por qué se ha +//.
98	*LOG:	por qué?
99	*IC3:	po(r)que se le ha roto la &cab (.) la cabeza.
100	*LOG:	de quién?
101	*LOG:	de <quién se> [>] +/?
102	*IC3:	 [<] muñeco.
103	*LOG:	ah, vale.
104	*LOG:	ves?
105	*LOG:	mira, es verdad!
106	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 4
107	*LOG:	como estaba +//.
108	*LOG:	lo has acertado, eh, Ana?
109	*IC3:	0.
110	%act:	asiente

• **IC4.** En la tarea I.b.1, el niño interpreta correctamente la predisposición a abrazarse que revelan los personajes. Reitera esta idea dos veces: [*se*] *dan un abrazo* (47), y posteriormente con la perífrasis verbal incoativa *ir a + infinitivo* como recurso volitivo intencional, [*se*] *van a dar un abrazo* (58). Emplea el mismo verbo, pero no hace de él un uso pronominal; en ambos casos prescinde del pronombre personal recíproco *se*.

El niño no menciona en ningún momento qué emoción sienten los personajes, qué sentimiento les mueve a querer abrazarse, ni tampoco la causa de la reacción emocional que experimentan. De hecho, ni siquiera alude a las maletas, que proporcionan la clave para interpretar la escena en profundidad. Se limita a describir la imagen de manera objetiva y distante.

Busca, en cierto sentido, una justificación al decir que *son sus amigos* (52). Realiza un uso atípico del determinante posesivo, que no es en absoluto necesario. Después especifica un poco más calificando el mismo sustantivo con un adjetivo inherente en grado comparativo de superioridad (forma sintética): *mejores amigos* (56).

No obstante, recurre a una idea general, y no a la información contextual. El único momento en que alude a un estado mental atribuye a los personajes un deseo. Presupone que se abrazan *porque quieren* (verbo volitivo desiderativo, 61), aunque tal explicación se puede considerar incluso una respuesta evasiva.

En la segunda parte de esta tarea, el niño parte otra vez de la manifestación emocional (*está llorando*, perífrasis verbal durativa, 69). La vincula con la emoción que se corresponde con el llanto, y emplea para hacer referencia a ella un adjetivo calificativo (episódico, aunque lo emplee sin verbo atributivo), en consonancia con el adverbio interrogativo de la pregunta de la investigadora, *cómo*. Tanto si la pregunta utiliza un verbo copulativo (*cómo está?*, 83), como si recurre a uno emocional (*cómo se siente la niña?*, 73), la respuesta del niño coincide. El personaje está *triste* (74, 84). IC4 es capaz también de reconocer el motivo que le ha provocado esa emoción: *se le ha roto su muñeco* (71).

44	*LOG:	ahora vamos a ver este dibujo.
45	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
46	*LOG:	a ver, tú qué crees que pasa ahí?
47	*IC4:	que los dos niños dan [*] un abrazo.
48	%par:	dan=se dan
49	*LOG:	se van a dar un abrazo?
50	*IC4:	sí.
51	*LOG:	por qué?
52	*IC4:	porque son sus amigos [*].
53	%par:	sus amigos=amigos.
54	*LOG:	y <qué> [>]?
55	*IC4:	<&mej> [<] +/.
56	*IC4:	mejores amigos.
57	*LOG:	y tú qué crees que va a pasar?
58	*IC4:	van a dar [*] un abrazo.
59	%par:	dar=darse
60	*LOG:	<por qué> [/] por qué se van a dar un abrazo?
61	*IC4:	po(r)que quieren.
62	*LOG:	y ya está, porque quieren darse un abrazo.
63	*IC4:	0.
64	%act:	el niño asiente
65	*LOG:	<bueno> [/] bueno, pues ya está.
66	*LOG:	ahora vamos a ver ésta.
67	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3

68	*LOG:	mira, qué le ha pasado a esta niña?
69	*IC4:	que está llorando.
70	*LOG:	pero por qué?
71	*IC4:	porque se le [?] ha roto su muñeco.
72	*LOG:	y entonces?
73	*LOG:	cómo se siente la niña?
74	*IC4:	triste.
75	*LOG:	vale.
76	%com:	pasa la página; l.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 4
77	*LOG:	pues lo has acertado.
78	*LOG:	ves?
79	*LOG:	porque aquí la niña no tiene cara!
80	%com:	refiriéndose a la lámina anterior
81	*IC4:	y ella se ha puesto así, con esa cara.
82	*LOG:	pues cómo está esa niña?
83	*LOG:	cómo está?
84	*IC4:	triste.

• **IC5.** En la tarea l.b.1, la niña reconoce el estado emocional de ambos personajes. Puesto que la logopeda le pregunta individualmente por cómo se siente cada uno, la niña utiliza dos adjetivos calificativos episódicos con un significado similar. Dice de uno que está *contento* (68), y del otro, que *se siente alegre* (72, 73). Valoramos positivamente el uso de sinónimos, si bien, en el primer caso, el adjetivo no se adapta a la forma de la pregunta, porque la logopeda utiliza como elemento interrogativo el pronombre *qué*, y en el segundo el verbo emocional no es totalmente espontáneo, sino que la niña lo toma de la pregunta de la logopeda.

Para justificar la alegría de los personajes, IC5, como en el caso de IC3, acerca la situación a su propia realidad. De este modo, interpreta las maletas como muestra de que uno de los personajes *se va a la casa de su amigo a dormir* (80). Aunque no las mencione directamente, tiene en cuenta las maletas y las relaciona con una escena quizás más habitual para ella que un largo viaje, por ejemplo. Consideramos válida esta opción porque permite justificar la reacción emocional de los personajes y explica también la presencia de las maletas.

En la tarea l.b.2, la niña presenta la escena incidiendo en el aspecto clave: al personaje *se le ha roto la cabeza de la muñeca* (90). En consecuencia, está *triste* (93, 97), *se siente mal* (verbo y adverbio emocionales, 94). Aunque el verbo de esta segunda respuesta aparece ya en la pregunta correspondiente, es importante que la niña sea capaz de vincular enunciados sinónimos. Convierte un adjetivo calificativo episódico que aparece aislado, *triste* (93), en una oración completa que hace referencia al estado emocional del personaje con una palabra de categoría gramatical diferente, *se siente mal* (94).

No obstante, como en la tarea anterior, la niña tampoco tiene en cuenta aquí los elementos interrogativos, y responde con el mismo adjetivo calificativo episódico, *triste*, tanto si la logopeda le pregunta qué siente el personaje (92) como si la cuestión es acerca de cómo se siente (96).

63	*LOG:	seguimos con el siguiente.
64	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
65	*LOG:	www.
66	%exp:	la logopeda consulta con el observador
67	*LOG:	qué siente este niño?
68	*IC5:	contento.
69	*LOG:	siente que está contento.
70	*LOG:	y este cómo se siente?
71	%com:	se refiere a un segundo personaje de la lámina
72	*IC5:	alegre.
73	*IC5:	se siente alegre.
74	*LOG:	se siente alegre?
75	*LOG:	por qué se siente así?
76	*IC5:	porque +/.
77	*LOG:	por qué crees que está alegre?
78	*LOG:	por qué crees que se siente así?
79	*LOG:	qué le ha pasado?
80	*IC5:	porque se va a la casa de su amigo a dormir.
81	*LOG:	y por eso se ha puesto alegre.
82	*IC5:	0.
83	%act:	asiente
84	*LOG:	vale.
85	*LOG:	a ver, vamos a verla así.
86	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
87	*LOG:	qué le ha pasado a esta niña?
88	*LOG:	qué le ha pasado, Lorena?
89	*LOG:	a ver, mira el dibujo y tú qué crees que le ha pasado a esta niña?
90	*IC5:	que <se le> [/] se le ha roto la cabeza de la muñeca.
91	*LOG:	de su muñeca.
92	*LOG:	y qué siente?
93	*IC5:	triste.
94	*IC5:	se siente mal.
95	*LOG:	se siente +//.
96	*LOG:	cómo se siente?
97	*IC5:	triste.
98	*LOG:	triste.
99	*LOG:	y, por ejemplo, tú qué crees que +...
100	*LOG:	en la cara no hay nada.
101	*LOG:	qué crees que tendría que haber dibujado en la cara?

102	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que la niña señale la
103		expresión facial que considera correcta
104	*LOG:	cómo tendría que ser la cara?
105	*LOG:	cuál de esas?
106	*IC5:	esta.
107	%com:	señala una de las caras de la lámina
108	*LOG:	esa.
109	*LOG:	vale, de acuerdo.
110	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 4

3.1.1.2. Deseos e intenciones (VO.De y VO.In)

En la tarea II.a todos los niños perciben que el coche es el objeto de la estantería que despierta el interés del personaje y que este pretende cogerlo para jugar con él. IC2 expresa el deseo y la intención en enunciados diferentes (*quiere coger su coche de juguete*, 110; *para jugar*, 118), pero la mayoría combina ambos recursos intersubjetivos mediante el verbo volitivo desiderativo *querer* y una proposición subordinada sustantiva en función de complemento directo (*quiere jugar con su coche*, IC1, 84; *quiere jugar*, IC4, 95; *quiere jugar con él*, IC5, 130). IC3, que parece contar con una competencia lingüística menor que el resto, no hace referencia al deseo, aunque implícitamente sea consciente de él; destaca solamente la intención del personaje mediante una perífrasis verbal incoativa: *se va a jugar* (128).

Además, dos de los niños utilizan un verbo epistémico de percepción como punto de partida para describir la escena: el personaje *está mirando* el armario (IC4, 90; IC5, 119). Seguramente la posición del personaje y la dirección de su mirada les permiten detectar qué objeto le gustaría conseguir. En este sentido, tres de los niños aluden a la dificultad que va a tener el personaje para alcanzar el coche, incidiendo en su ubicación (el juguete está en un estante muy alto, IC1) o en la estatura del personaje (no es lo suficientemente alto, IC2 e IC4). No mencionan, en cambio, el estado emocional que refleja su expresión facial.

- **IC1.** El niño reconoce el deseo del personaje, su coche, y su intención posterior, jugar con él, si bien no menciona en ningún momento su estado emocional (está triste porque no puede alcanzarlo). Aun así, es consciente de que el personaje *quiere jugar con su coche* (verbo volitivo desiderativo, 84), pero no lo va a tener fácil para conseguirlo porque *el armario está alto*. No puede cumplir su deseo porque el coche está situado en el estante superior del mueble. Curiosamente, el niño parece desplazar el adjetivo calificativo, ya que usar *alto* como atributo del verbo *estar* convierte al adjetivo en episódico, cuando en realidad la altura es una cualidad inherente del mueble. Es el coche y no el armario el que se encuentra situado muy arriba para que el personaje lo puede coger.

80	*LOG:	ahora vamos a ver.
81	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
82	*IC1:	este niño +/.
83	*LOG:	qué quiere?
84	*IC1:	+, quiere jugar con su coche, pero el armario está alto.
85	%com:	se refiere al estante en el que se encuentra el coche
86	*LOG:	el armario está alto.
87	*IC1:	sí.
88	*LOG:	sí?
89	*IC1:	sí.

• **IC2.** El niño resuelve bien porque reconoce qué objeto de la estantería ansía conseguir el personaje (*quiere coger su coche de juguete*, verbo volitivo desiderativo, 110) y qué circunstancia le impide conseguirlo: el coche está *arriba de la estantería* (110, 111), pero el niño de la lámina *es bajito* (111), así que *no llega* (111). Calificar al personaje como *bajito* implica una doble valoración, puesto que al propio adjetivo se une la sufijación apreciativa, dando lugar así a un adjetivo derivado con cierto matiz eufemístico.

Con una construcción final, el niño concreta también qué objetivo persigue el personaje, es decir, para qué desea conseguir el coche de juguete. *Para jugar* es un recurso volitivo intencional, una proposición subordinada final formada por unnexo, la preposición *para*, y un infinitivo como núcleo verbal, *jugar* (118).

106	*LOG:	de aquí, venga.
107	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
108	*LOG:	qué crees que está haciendo +//?
109	%com:	señala el personaje de la lámina
110	*IC2:	xxx es que quiere coger su coche de juguete que está arriba de
111		la &est (.) la estantería, pero como es bajito no llega.
112	*LOG:	hmm, muy bien.
113	*LOG:	www.
114	%com:	habla con la observadora
115	*LOG:	entonces, lo que quiere conseguir es +//.
116	*IC2:	++ el coche.
117	*LOG:	y por qué lo quiere?
118	*IC2:	para jugar.
119	*LOG:	hmm, muy bien.

• **IC3.** La tarea comienza con una manifestación espontánea de asombro por parte de la niña (115). Se sirve de dos recursos emocionales, la interjección *eh* y la entonación exclamativa, para destacar desde el principio el problema que impide al personaje de la lámina alcanzar el objeto que desea. Parece que entiende inmediatamente la situación, pero no encuentra con tanta rapidez los medios lingüísticos para expresarla. Necesita una pregunta explícita de la logopeda para reconocer que el personaje quiere *el coche* (117), e insiste en su respuesta acompañándola de un recurso emocional del nivel fónico: la entonación exclamativa (122).

La intención posterior que la niña atribuye al personaje consiste en jugar, pero la expresa de manera incompleta. Se aprecia el recurso volitivo intencional, pero formalmente o ha utilizado el nexa equivocado (*a jugar*, 119, en lugar de [*quiere el coche*] *para jugar*) o ha obviado el verbo auxiliar de una perífrasis verbal incoativa (*[va] a jugar*). Nos inclinamos más por esta segunda opción, porque poco después reitera la idea utilizando, esta vez sí, la perífrasis completa (*se va a jugar*, 128).

La niña añade un detalle más a este objetivo que le presupone al personaje. Intenta añadir un sintagma preposicional sobre con quién jugará, pero ella misma rectifica y opta por el adjetivo *solo* (119). Quizás como estrategia disuasoria, quiere evitar preguntas posteriores de la logopeda e insiste en esta idea (128).

La niña no construye enunciados complejos que combinen, por ejemplo, la actitud del personaje y la causa que lo mueve a ella. Algunos de sus enunciados son muy breves, casi telegráficos, y a menudo rompen todo vínculo sintáctico con las preguntas a las que tratan de dar respuesta. Aun así, la niña es capaz de destacar los aspectos clave de la escena. Pese a sus limitaciones lingüísticas, consigue “hacerse entender”.

111	*LOG:	a ver, vamos a ver ese niño.
112	*LOG:	mira el dibujo, Ana, mira el dibujo.
113	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
114	*LOG:	a ver, qué hace ese niño?
115	*IC3:	eh, no llega!
116	*LOG:	no llega dónde?
117	*IC3:	el coche.
118	*LOG:	ah, pues qué quiere?
119	*IC3:	a [*] jugar <con> [/] solo.
120	%par:	a=va a
121	*LOG:	<qué quiere> [/] qué quiere el niño?
122	*IC3:	un coche!

123	*LOG:	sí?
124	*IC3:	0.
125	%act:	la niña asiente
126	*LOG:	y qué?
127	*LOG:	por qué lo quiere?
128	*IC3:	po(r)que se va a jugar solo.

• **IC4.** En este caso, la tarea queda resuelta de manera muy completa. El niño comienza ofreciendo una descripción general de la imagen: el personaje *está mirando su armario* (verbo epistémico de percepción, perífrasis verbal durativa, 90), concretamente *su coche* (92). En función de este objeto, el que capta la atención del personaje frente a todos los demás de la estantería, el niño le supone un deseo: *quiere jugar* (verbo volitivo desiderativo, 95).

Espontáneamente, el niño continúa describiendo la escena e imaginando la resolución de la misma. Puesto que el personaje no logra alcanzar el objeto que quiere (97), le pedirá ayuda a su padre. Con un verbo de lengua, *pregunta* (99), el niño introduce en estilo directo las palabras del personaje: *papá, me puedes coger ese coche?* (106). La entonación interrogativa es un recurso epistémico que indica desconocimiento.

Dado que inicialmente no pronuncia bien el sustantivo *padre*, la logopeda le pide que lo repita dos veces (102, 104). Ya en la segunda, el niño se sirve de la entonación exclamativa, un recurso emocional del nivel fónico, para manifestar su impaciencia.

87	*LOG:	ahora vamos a ver ese dibujo.
88	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
89	*LOG:	a ver, qué hace ese niño?
90	*IC4:	está mirando su armario.
91	%com:	se refiere a la estantería
92	*LOG:	y qué quiere ese niño?
93	*IC4:	eh (.) su coche.
94	*LOG:	por qué?
95	*IC4:	po(r)que quiere jugar.
96	*LOG:	ah, muy bien.
97	*IC4:	y no llega.
98	*LOG:	no <llega> [>].
99	*IC4:	<entonces> [<] le pregunta a su pade [*].
100	%par:	pade=padre
101	*LOG:	a quién?
102	*IC4:	a su padre.
103	*LOG:	a quién?

104	*IC4:	su padre!
105	*LOG:	qué le pregunta?
106	*IC4:	+ "papá@, me puedes coger ese coche?"
107	*LOG:	vale, muy bien.

• **IC5.** La tarea queda también correctamente resuelta, pero la niña precisa que la logopeda guíe su explicación haciéndole preguntas muy concretas, e incluso así necesita mucho tiempo para responder. De hecho, comienza describiendo lo que hace el personaje de una manera tan aséptica que ni siquiera le proporciona al verbo, que es transitivo, un complemento directo. Afirma simplemente que el personaje *está mirando* (perífrasis verbal durativa, recurso epistémico de percepción, 119), y especifica el objeto solamente cuando la logopeda se lo pide explícitamente.

No obstante, reconoce que el coche de juguete es el objeto de la estantería que ha captado la atención del personaje (122, 126). Y se sirve de un verbo volitivo, utilizado también previamente por la logopeda (124, 125, 128), para atribuirle al personaje un deseo: *quiere jugar con él* (130).

113	*LOG:	qué hace este niño, Lorena?
114	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
115	*LOG:	qué hace este niño?
116	*LOG:	a ver, qué hace?
117	*LOG:	tú míralo a ver qué hace.
118	*LOG:	tú ves qué está haciendo ese niño?
119	*IC5:	está mirando.
120	*LOG:	está mirando?
121	*LOG:	qué mira?
122	*IC5:	su coche.
123	*LOG:	está mirando su coche.
124	*LOG:	qué quiere conseguir?
125	*LOG:	qué quiere conseguir?
126	*IC5:	el coche.
127	*LOG:	el coche.
128	*LOG:	quiere conseguir el coche.
129	*LOG:	y por qué?
130	*IC5:	porque quiere jugar con él.
131	*LOG:	ah, muy bien.

En la tarea II.b todos los niños entienden que el personaje está buscando dinero en el bolsillo de su chaqueta para poder pagar la barra de pan. Sin embargo, a nivel

formal sus respuestas difieren notablemente. Las comparamos brevemente atendiendo al grado de precisión intersubjetiva.

IC4 no emplea recursos mentalistas de ningún tipo. Se limita a describir la escena: *el hombre le paga el pan y la chica le da el pan al hombre* (109, 110). IC3 e IC5 utilizan la descripción solamente para la primera acción, pero ya recurren a un recurso volitivo intencional (una proposición subordinada adverbial final) para destacar el objetivo final del personaje: *busca las monedas para comprar el pan* (IC3, 134) o *para pagar* (IC5, 142).

IC1, por su parte, expresa con estructuras volitivas intencionales las dos acciones del personaje, tanto la que se aprecia en la ilustración como la que presuponemos que ocurrirá después. Para ello recurre a una perífrasis verbal incoativa: *va [a] comprar pan* (95), *va [a] coger dinero* (102) y quizás incluso *[va] a dárselo a la chica* (102).

Y finalmente IC2 no habla de que el personaje esté buscando dinero, pero se centra en su intención última y la expresa con recursos volitivos de los dos tipos que diferenciamos aquí, cada uno perteneciente, además, a un nivel lingüístico distinto: *quiere comprar una barra de pan* (el verbo desiderativo es un recurso léxico, 122) *para hacer bocadillos* (la construcción intencional es un recurso sintáctico, 124).

- **IC1.** Esta tarea queda correctamente resuelta cuando el niño menciona la acción que realiza el personaje de la lámina y qué objetivo pretende conseguir con esa acción concreta. En ambos casos emplea como recurso volitivo intencional la perífrasis verbal incoativa *ir a + infinitivo*, aunque a veces prescinde de la preposición. La idea general es que el personaje *va [a] comprar pan* (95); es el propósito último. Para conseguirlo, *va [a] coger dinero* (102) y se lo entregará a la dependienta. Justo en este punto, el niño emplea una construcción final un tanto singular, ya que la proposición subordinada adverbial tiene como nexos la preposición *a* en lugar de *para*: *a dárselo a la chica* (recurso volitivo intencional, 102). No obstante, podríamos admitir incluso que se trata de una perífrasis incompleta, igual que las que ha empleado anteriormente: *[y va] a dárselo a la chica*.

Un aspecto morfosintáctico interesante es la determinación del sustantivo *pan*. La primera vez que lo menciona (95), el niño emplea el sustantivo aislado, otorgándole así un valor de imprecisión y vaguedad. Sin embargo, posteriormente recurre al determinante indefinido *un* (105), lo que da lugar a un desajuste pragmático notable. Se puede admitir quizás la ausencia de determinante de la línea 95, pero el indefinido no parece oportuno, sobre todo teniendo en cuenta el modo habitual de cuantificar este producto. *Comprar el pan* es la opción más general; no es preciso concretar más porque se trata de una actividad cotidiana. Pero, para especificar cuánto pan va a comprar el personaje, sería necesario recurrir a un método de cuantificación indirecta (RAE, 2009: §12.5; García Murga, 2014: 205), frecuente con los sustantivos no contables: *una barra de pan*, por ejemplo.

90	*LOG:	a ver el siguiente.
91	%com:	II.b. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
92	*LOG:	qué hace este hombre?
93	*IC1:	hmm.
94	*LOG:	a ver, qué hace?
95	*IC1:	va comprar [*] pan.
96	%par:	va comprar=va a comprar
97	*LOG:	sí?
98	*LOG:	va a comprar pan?
99	*IC1:	porque +/.
100	*LOG:	pero qué hace?
101	*LOG:	tú mira el dibujo.
102	*IC1:	<va> [/] va coger [*] dinero a [*] dárselo a la chica.
103	%par:	va coger=va a coger; a=para
104	*LOG:	por qué?
105	*IC1:	<porque> [/] (.) porque va a comprar <un> [/] un pan [*].
106	%par:	un=el
107	*LOG:	muy bien.

• **IC2.** En la tarea II.b, el niño ofrece una descripción general de la situación. A pesar de que no hace referencia en ningún momento a la acción concreta que realiza el personaje en la imagen (sacar el dinero del bolsillo de la chaqueta), reconoce su deseo inmediato e identifica su intención final: *quiere comprar una barra de pan* (verbo volitivo desiderativo, 122) *para hacer los bocadillos* (proposición subordinada adverbial final, recurso volitivo intencional, 124). Como la logopeda continúa preguntando, él va añadiendo datos acerca del propósito del personaje: quiere el pan para hacer bocadillos, y esos bocadillos se los tomará *para almorzar* (126). En un ejercicio de gestión discursiva, sustituye el nexos de la construcción final (la preposición *de* por la preposición *para*).

120	*LOG:	ahora, aquí, qué crees que quiere este hombre?
121	%com:	II.b. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
122	*IC2:	xxx quiere comprar una barra de pan.
123	*LOG:	por qué?
124	*IC2:	eh, para hacer los [?] bocadillos.
125	*LOG:	hmm, para qué?
126	*IC2:	<de almorzar> [/] para almorzar.
127	*LOG:	ah, muy bien.

• **IC3.** La niña reconoce el movimiento concreto del personaje buscando el dinero el bolsillo de la chaqueta y el propósito que demuestra con él: lo necesita *para comprar el pan* (134). El recurso volitivo intencional consiste en una proposición subordinada adverbial final, formada por la preposición *para* como nexos y por el infinitivo *comprar* como núcleo verbal.

131	*LOG:	venga, pues <vamos> [/] vamos a ver el siguiente.
132	%com:	II.b. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
133	*LOG:	vamos a ver, Ana, qué hace este hombre?
134	*IC3:	coge el dinero (.) pa(ra) comprar el pan.
135	*LOG:	ah, <muy bien> [/] (.) muy bien!

• **IC4.** El niño no emplea ningún recurso mentalista para la resolución de esta tarea. No menciona a qué acción concreta corresponde el gesto que está realizando el personaje en la imagen, pero reconoce la intención, aunque no la manifieste de manera explícita. Simplemente describe la escena con verbos de acción en presente: *el hombre le paga el pan y la chica le da el pan al hombre*¹²⁹ (109, 110) porque *lo ha comprado* (113).

108	%com:	pasa de lámina; II.b. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
109	*IC4:	el hombre le paga el pan, y la chica le da el pan al <&ch> [//]
110		hombre.
111	*LOG:	hmm.
112	*LOG:	por qué le da el pan?
113	*IC4:	po(r)que lo ha complao [*].
114	%par:	complao=comprado
115	*LOG:	muy bien.

• **IC5.** La niña interpreta bien la acción que realiza el personaje en la viñeta, pero no utiliza una perífrasis verbal durativa completa, sino que hace del gerundio el núcleo verbal de su enunciado (*cogiendo las monedas*, 134). *Ha comprado pan* (138), así que necesita el dinero para pagarlo. La niña hace referencia en dos

¹²⁹ El niño parece dudar entre dos sustantivos, ambos de escasa intensidad semántica, *chico* y *hombre*, y acaba seleccionando el segundo, quizás porque es el que mejor se adapta al personaje o porque quiere mantener el que ha utilizado al principio.

ocasiones a esta acción final que realizará el personaje en un momento posterior al que representa la ilustración. Dice que *tiene que pagar* (138) y que coge las monedas *para pagar* (recurso volitivo intencional, proposición subordinada adverbial final, 142). Este recurso volitivo respeta la estructura propuesta por la pregunta de la logopeda (141).

132	*LOG:	a ver, y ese hombre qué hace?
133	%com:	II.b. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
134	*IC5:	cogiendo las monedas.
135	*LOG:	cogiendo las monedas.
136	*LOG:	está cogiendo las monedas.
137	*LOG:	por qué?
138	*IC5:	porque (.) ha comprado pan y tiene que pagar.
139	*LOG:	vale.
140	*LOG:	para qué son las monedas?
141	*LOG:	para qué?
142	*IC5:	para pagar.
143	*LOG:	vale.

3.1.1.3. Acceso al conocimiento (EP.Pe y EP.Co)

La tarea III presenta una complejidad mayor que las anteriores, por lo que varios niños manifiestan a menudo sus dudas e incluso su desconocimiento, sobre todo IC2. El recurso preferido para hacerlo es el verbo epistémico *saber* en enunciados negativos, con entonación exclamativa en algunos casos (IC3, 140; IC2, 158; etc.), aunque también aparecen enunciados interrogativos (IC1, 122; IC4, 140), verbos conjugados en futuro de indicativo (*guardará*, IC2, 140; *será*, IC2, 156; etc.), el verbo *creer* (*creo*, 171), pronombres y determinantes indefinidos (*alguna casa*, 156; *algo así*, 159; etc.), la locución adverbial de duda *a lo mejor* (IC2, 137, 161) y algún caso de coordinación disyuntiva (IC2, 159).

No obstante, todos parten de la descripción de la primera viñeta, poniendo el foco de atención en el aspecto que cada uno considera más importante: la caja está cerrada (IC3, 142) y el personaje la lleva en la mano (IC2, IC5) y la deja en una mesa (IC4). No utilizan recursos intersubjetivos, salvo IC1, que, en lugar de mencionar que el personaje está trasladando la caja, opta por un verbo epistémico de percepción cuando dice que la *está viendo* (111).

Todos los niños son conscientes de su estado de conocimiento: no saben lo que hay dentro de la caja. Sin embargo, no hay unanimidad al tratar de determinar el estado de conocimiento del personaje: la mayoría considera que la niña del dibujo

tampoco sabe lo que hay (IC1, 114; IC3, 157, 160; IC5, 148), pero IC4 defiende lo contrario porque interpreta que la caja es un regalo que ella ha comprado para otra persona (134). IC2 es el único que no propone una explicación verosímil: se basa en que la caja *está cerrada* (146) y en que *no se ve* lo que hay dentro (verbo epistémico de percepción, 145) para afirmar que la caja está vacía (143), es decir, piensa que su percepción, parcial y subjetiva, equivale a la realidad objetiva de la escena.

Una vez que, ya en la segunda viñeta, el personaje mira el interior de la caja, su reacción emocional permite imaginar qué ha visto. Todos coinciden en que dicha reacción es positiva: IC1, IC4 e IC5 hacen referencia a la emoción con un adjetivo (*contenta* en IC1, 125, y en IC4, 137; *alegre* en IC5, 157, 160), mientras que IC2 e IC3 destacan la manifestación emocional (*se está riendo*, 162, y *riendo*, 179, respectivamente).

No obstante, al aventurar hipótesis sobre el interior de la caja, las respuestas son variadas, con grados de precisión diversos: un muñeco o una muñeca (IC1, 122; IC2, 151; IC3, 175), joyas (IC5, 167) o, en general, *cosas que le gusta[n]* (IC4, 158, 160, 165). Esta última respuesta, a pesar de su imprecisión semántica, es relevante a nivel intersubjetivo porque incluye un verbo valorativo. IC2 parte de una idea general, la concreta después y finalmente la reajusta: destaca primero que el personaje usará la caja *para guardar a lo mejor sus cosas* (recurso volitivo intencional, 137) o que la caja puede que contenga una muñeca; más tarde, teniendo en cuenta la sonrisa del personaje, opta por otra hipótesis general, *algo que le hará gracia* (161) o que le hará *reír* (171), como una *caja de la risa* (159), por ejemplo. Estas últimas posibilidades son significativas en la medida en que incluyen términos de manifestación emocional.

Con la última viñeta, tres de los cinco niños se sorprenden. Reflejan esa reacción mediante recursos emocionales: la entonación exclamativa (IC1, 128; IC3, 189, 191) o la combinación de esta con alguna interjección (IC2, 176). IC4 no parece sorprendido, aunque reconoce que no había barajado la posibilidad de que hubiera un conejo dentro de la caja (173, 176), pero lo más llamativo es que dos de los niños confunden la realidad, es decir, lo que hay en el interior de la caja, con su hipótesis acerca de ese contenido: IC1, a pesar de sorprenderse, quiere hacer creer después que suponía que dentro de la caja había un conejo (en el análisis individual incluimos las posibles causas de esta reacción), y a IC5 le ocurre justo lo contrario, pues tarda unos momentos en sustituir su hipótesis por la situación real (continúa afirmando que en la caja hay joyas aun cuando la tercera viñeta revela claramente que no es así). IC1 pretende crear *a posteriori* una hipótesis acertada para que coincida con la realidad, mientras que IC5 quiere tergiversar la realidad para que su hipótesis previa se confirme.

- **IC1.** Tras una reformulación, muestra de gestión discursiva, el niño describe de manera general y objetiva la primera viñeta: *[el personaje] está viendo la caja* (verbo epistémico de percepción, 111). Aunque no responde acerca de su propio estado de conocimiento (112), el niño considera que el personaje desconoce totalmente lo que hay dentro de la caja (114), pero esta situación cambia con la segunda imagen, en la que ya tiene acceso al interior (120).

A partir de la reacción emocional de la niña de la historia, que se siente *contenta* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 125), el niño supone que dentro de la caja quizás haya *una muñeca*, si bien realiza esta propuesta con entonación interrogativa para mostrar su inseguridad (recurso epistémico que denota duda, 122).

Cuando vemos finalmente lo que había dentro de la caja, el niño expresa su sorpresa mediante la entonación exclamativa: *un conejo!* (recurso emocional, 128). Sin embargo, asegura después que sí se esperaba que ese fuera el contenido de la caja (130), lo que no resulta coherente ni con su manifestación espontánea de asombro (128) ni con su conjetura anterior (122). La justificación de ese *sí* quizás se deba solo a que el niño pretende evitar que la tarea se prolongue, o, más probablemente, a que no capta la complejidad sintáctica de la pregunta, puesto que la investigadora le está pidiendo que rescate una creencia del pasado (*te lo imaginabas*, 129).

108	*LOG:	ahora mira.
109	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
110	*LOG:	mira, qué hace esta niña?
111	*IC1:	<coge un> [//] está viendo la caja.
112	*LOG:	y tú sabes lo que hay dentro?
113	*LOG:	ella sabe lo que hay dentro?
114	*IC1:	no.
115	*LOG:	no lo sabe.
116	*LOG:	a ver.
117	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
118	*IC1:	eh.
119	*LOG:	y ahora sabe lo que hay dentro?
120	*IC1:	sí.
121	*LOG:	tú sabes lo que hay?
122	*IC1:	una muñeca?
123	*LOG:	y cómo está?
124	*LOG:	cómo se siente la niña?
125	*IC1:	contenta.
126	*LOG:	anda!
127	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
128	*IC1:	un conejo!
129	*LOG:	tú te lo imaginabas que era un conejo?
130	*IC1:	sí.

• **IC2.** Esta tarea genera inseguridad en el niño, hasta el punto de que proliferan significativamente todos los recursos léxico-semánticos y morfosintácticos que

denotan duda y desconocimiento. Parte de una idea cuyo verbo está conjugado, por su carácter hipotético, en futuro de indicativo (*estará*, 130), pero interrumpe el enunciado y lo deja incompleto.

Entonces el niño describe la escena con sencillez y objetividad: *tiene una caja en la mano* (131). Imagina el objetivo del personaje: la utilizará *para guardar a lo mejor sus cosas* (137). En esta construcción final, en la que el nexos es la preposición *para*, y el núcleo verbal, el infinitivo *guardar*, el niño introduce como recurso doxológico la locución adverbial de duda *a lo mejor*. Y, siguiendo la guía de la logopeda, el niño especifica incluso qué pretende hacer el personaje de la lámina con la caja: *la guardará en su cama* (140). Nuevamente podemos comprobar cómo el componente de indecisión se refleja en la conjugación del verbo en futuro de indicativo.

El niño parece confundir el interior real de la caja con la percepción del mismo como vía para conocerlo. Así, afirma con rotundidad que la caja está vacía (143) simplemente porque *está cerrada* (146) y, por tanto, *no se ve* el interior (verbo epistémico de percepción, 145). Después, por medios no verbales, admite que ignora lo que hay dentro (149), y, cuando la investigadora le pide que lo imagine, propone una única idea bastante concreta: *muñeca* (151). Utiliza el sustantivo aislado, sin determinante alguno; prescinde de una palabra funcional dando lugar a un sintagma nominal un tanto insólito.

Sin embargo, el niño modifica su creencia acerca del contenido de la caja cuando, en la segunda viñeta, observa la reacción emocional del personaje, que *se está riendo* (perífrasis verbal durativa y verbo de manifestación emocional, 162), e incluso llama la atención de la logopeda en este sentido (*mira*, verbo epistémico de percepción, 162). Descarta que la caja esté vacía y apuesta entonces por que dentro haya algún objeto que *le hará gracia*¹³⁰ (locución verbal axiológica, 161) o que le hará *reír* (verbo de manifestación emocional, 171), como una *caja de la risa* (sustantivo de manifestación emocional, 159).

En este momento de la tarea, casi todos los verbos están conjugados en futuro de indicativo (156, 161 en dos verbos diferentes, 167), aparecen la locución adverbial de duda *a lo mejor* (161) y el verbo doxológico *creer* (*creo*, 171), abundan los pronombres y los determinantes indefinidos que denotan desconocimiento (156, 159, 161, 167, 171), y la coordinación disyuntiva permite plantear alternativas sin decantarse con claridad por ninguna (159). De hecho, el niño repite varias veces la expresión *algo así*, a modo de “muletilla” final de sus intervenciones o como recurso para evitar seleccionar sustantivos concretos que lo comprometan demasiado.

¹³⁰ *Hacer gracia* es una locución verbal que el DRAE define como “caer en gracia”, “resultar gracioso o chistoso” o “divertir” (RAE, 2014: 1116). Si tomamos el sustantivo solo, *gracia* (RAE, 2014: 116), nos debatimos entre dos categorías intersubjetivas: el recurso axiológico según el criterio hedónico o el estético (“cualidad o conjunto de cualidades que hacen agradable a la persona o cosa que las tiene”) y la manifestación emocional (“capacidad de alguien o de algo para hacer reír”).

El niño incluso manifiesta varias veces su ignorancia acerca de lo que hay en la caja: *no sé* (verbo epistémico, 158, 161, 171, 173). Con estas palabras, insertas a veces incluso dentro de un sintagma, a modo de enunciado parentético, el niño parece que quiere evitar hablar. Pretende que la tarea termine pero acaba aportando algunas ideas acerca del contenido de la caja. No especifica demasiado qué puede haber, pero, desde nuestro punto de vista, son ideas valiosas, porque el niño insiste en la reacción emocional que provoca en el personaje ese supuesto objeto.

Cuando finalmente la última lámina revela que había *un conejo vivo* (177), el niño se sorprende y lo manifiesta mediante una interjección y la entonación exclamativa: *ah, sí!* (176).

128	*LOG:	y en ésta, qué hace esta niña?
129	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
130	*IC2:	pues [?] <le estará> [/] (.) le (.) le estará dando un &bre.
131	*IC2:	no (.) tiene una <caja en la mano> [>].
132	*OBS:	<quítate la mano> [<].
133	*OBS:	es que, si no, no se te oye bien, quítate la mano.
134	*OBS:	así, muy bien.
135	*IC2:	<tiene una> [/] tiene una caja en la mano.
136	*LOG:	para qué?
137	*IC2:	xxx <pues> [/] (.) pues para guardar a lo mejor sus cosas.
138	*LOG:	hmm.
139	*LOG:	y qué va a hacer con ella?
140	*IC2:	pues la guardará en su cama.
141	*LOG:	pero tiene algo dentro?
142	*LOG:	tú crees que tiene algo dentro de la caja?
143	*IC2:	no.
144	*OBS:	no hay nada?
145	*IC2:	no se ve.
146	*IC2:	está cerra(da).
147	*OBS:	pero tú imagínatelo.
148	*OBS:	sabes lo que hay?
149	*IC2:	0.
150	%act:	el niño niega
151	*IC2:	muñeca [*].
152	%par:	muñeca=una muñeca
153	*OBS:	vale.
154	*LOG:	mira, ha abierto.
155	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
156	*IC2:	pues será alguna casa [*] de +//.
157	%par:	casa=caja
158	*IC2:	no sé.
159	*IC2:	+, de la risa o algo así.
160	*LOG:	cómo?

161	*IC2:	no sé, porque a lo mejor tendrá algo así que le hará gracia, porque,
162		mira, se está riendo.
163	*LOG:	se está riendo.
164	*LOG:	con lo cual, qué crees tú?
165	*LOG:	que está vacía?
166	*LOG:	que tiene algo?
167	*IC2:	no, porque [*] habrá algo.
168	%par:	porque=que
169	*LOG:	habrá algo.
170	*LOG:	y qué crees que habrá?
171	*IC2:	no sé, alguna cosa <que> [/] que hace reír, <creo> [>].
172	*LOG:	<alguna> [<] cosa que hace reír.
173	*IC2:	no sé.
174	*LOG:	vale.
175	%com:	pasa la página; III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
176	*IC2:	ah, sí!
177	*IC2:	es un conejo vivo.
178	%com:	rien
179	*OBS:	qué había en la caja entonces?
180	*LOG:	qué <había> [>]?
181	*IC2:	<eh> [<] un conejo.

• **IC3.** La resolución de esta tarea comienza con una manifestación de desconocimiento por parte de la niña: *pues no sé!* (140). Como muestra de decepción o incluso de impaciencia, aplica la entonación exclamativa (recurso emocional) a un enunciado negativo con un verbo epistémico. Recurre varias veces más a construcciones similares (*no sé*, 154; *no lo sé*, 184) e incluso a la comunicación no verbal (169-170) para dejar patente su desconocimiento. Le sirven como estrategia disuasoria; en lugar de proponer ideas, parece rendirse rápidamente para evitar así las preguntas que puedan derivarse de sus respuestas.

La niña constata con objetividad lo que se aprecia en la primera viñeta: *está cerrada la caja* (142). Sin embargo, esa falta de información la desanima porque le impide interpretar bien la escena. De ahí quizás su exclamación inicial (140); no sabe lo que sucede porque la caja que lleva el personaje está cerrada y, por tanto, carece de pista alguna para dilucidar lo que ocurre.

No obstante, las preguntas de la logopeda van guiando su razonamiento hasta obtener algunas conclusiones. A pesar de sus dudas (154), la niña acaba apostando por que el personaje no sabe qué hay en el interior de la caja (157, 160), y este estado de conocimiento es el mismo que el suyo, pues ella también lo desconoce (145, 162, 165). Aun así, plantea ideas verosímiles, en las que

coincide con otros niños del corpus: dentro puede haber *un regalo* (146) o, concretando un poco más, *un muñeco* (175).

Una vez que el personaje ya ha abierto la caja y ha tenido acceso a su interior, la niña no menciona la emoción, sino la manifestación emocional, es decir, no le adjudica una emoción a partir de la expresión facial, sino que repara en esta y se limita a describirla. Emplea para ello un gerundio, sin verbo auxiliar alguno que permita formar una perífrasis (*riendo*, 179). No se decide a aventurar un motivo que explique esta alegría (184), y, ya en la última lámina, cuando descubre lo que había realmente dentro de la caja (187), expresa su sorpresa mediante la entonación exclamativa (recurso emocional, 189, 191).

137	*LOG:	a ver esta niña, a ver.
138	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
139	*LOG:	qué hace esta niña?
140	*IC3:	pues no sé!
141	*LOG:	sí, tú míralo, <&miral> [>] +/.
142	*IC3:	<está> [<] cerra(da) la caja.
143	*LOG:	o sea, <lleva> [/] (.) lleva una caja, no?
144	*LOG:	pero tú sabes lo que lleva dentro?
145	*IC3:	no.
146	*IC3:	un regalo.
147	*LOG:	un regalo?
148	*LOG:	sí?
149	*IC3:	0.
150	%act:	asiente
151	*LOG:	la niña lo sabe?
152	*IC3:	0.
153	%act:	la niña niega
154	*IC3:	no sé.
155	*LOG:	a ver, tú mira a la niña.
156	*LOG:	tú crees que la niña sabe lo que hay dentro?
157	*IC3:	0.
158	%act:	la niña niega
159	*LOG:	lo sabe o no lo sabe?
160	*IC3:	no.
161	*LOG:	y tú lo sabes lo que hay?
162	*IC3:	0.
163	%act:	niega
164	*LOG:	tú sabes lo que hay dentro?
165	*IC3:	no.
166	*LOG:	tampoco, no?
167	*OBS:	te lo imaginas?
168	*LOG:	a ver, qué puede ser?

169	*IC3:	0.
170	%act:	la niña se encoge de hombros
171	*LOG:	tú mira la caja.
172	*IC3:	<xxx> [>].
173	*LOG:	<qué> [<] puede haber dentro de la caja?
174	*LOG:	a ver, tú qué crees?
175	*IC3:	un muñeco.
176	*LOG:	bueno (.) a ver.
177	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
178	*LOG:	y ahora qué hace la niña?
179	*IC3:	riendo.
180	*LOG:	por qué?
181	*IC3:	hmm, xxx.
182	*LOG:	a ver, pero por qué está contenta la niña?
183	*LOG:	por qué se ríe?
184	*IC3:	no lo sé.
185	*LOG:	bueno, pues vamos a ver, vamos a seguir.
186	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
187	*IC3:	un conejo.
188	*LOG:	a ver, dilo fuerte.
189	*IC3:	un conejo!
190	*LOG:	qué había dentro de la caja?
191	*IC3:	un conejo de verdad!

• **IC4.** La tarea III comienza también con una descripción objetiva de la escena inicial: *la niña deja la caja en la mesa y lo¹³¹ abre* (120). El niño es consciente de que no sabe lo que hay en la caja (126, 129, 131), pero presupone que el personaje sí lo sabe porque *lo ha comprado* (134). Con esta idea justifica el estado de conocimiento de la niña de la lámina (a pesar de que no aporta ninguna hipótesis acerca del contenido) y explica el estado emocional (*contenta*, adjetivo calificativo episódico, 137). Sin embargo, en la primera imagen, la expresión facial del personaje es más bien neutra. De hecho, es crucial captar la diferencia entre esa expresión y la que adopta cuando ve el interior de la caja.

Esto sucede ya en la segunda escena, pero el niño repara en un detalle insignificante y le da tanta importancia que desvirtúa completamente su interpretación. Las rayas que aparecen en la caja para evidenciar que está abierta conducen al niño a pensar que lo que hay dentro es un peine. Plantea esta posibilidad con entonación interrogativa (recurso epistémico, 140) porque no está seguro, pero después insiste en ella (147), fundamentalmente porque no se le ocurre qué otra cosa pueden ser esas rayitas dentro de la caja: *¿entonces qué es?* (entonación interrogativa, recurso epistémico, 144).

¹³¹ Falla la concordancia de género entre el pronombre, *lo*, y el sustantivo al que se refiere, *caja*. Quizás consciente de esta alteración, el niño añade un sintagma que aclara el referente con el que se corresponde el pronombre personal (*la caja*, 123).

Obviando esta creencia del niño, la logopeda le pide que aporte más ideas acerca de lo que puede haber dentro de la caja, y el niño deja al margen también la idea del peine y ofrece una respuesta un tanto vaga pero con un recurso mentalista incluido: *hay cosas que le gusta[n]* (158, 160, 165). Falla la concordancia de número, pero el niño palia la escasa intensión del sustantivo *cosas* con una proposición subordinada adjetiva especificativa que tiene como núcleo un verbo axiológico (criterio estético y criterio hedónico).

En consecuencia, la niña de la ilustración está *contenta* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 154, 168; esta segunda respuesta es elicitada, provocada por la logopeda). Según parece, el niño no advierte diferencia alguna entre la expresión facial de la primera viñeta y la de la segunda, a pesar de la importancia que tiene apreciar este cambio para interpretar correctamente la secuencia (en la primera viñeta no conocía el interior de la caja, y en la segunda sí).

Cuando la última viñeta muestra lo que hay en la caja, el niño es consciente de que no ha pensado en ningún momento que el contenido fuera *un conejo* (173). Aunque no haga ninguna valoración al respecto, este animal sí se aviene a su hipótesis, ya que es del gusto del personaje, pero la confusión de las rayas con un peine deteriora en cierto modo el análisis de esta tarea.

116	*LOG:	ahora vamos a ver ésta.
117	*LOG:	a ver.
118	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
119	*LOG:	mira esta niña (.) eh?
120	*IC4:	la niña deja la caja en la mesa y lo [*] abre.
121	%par:	lo=la
122	*LOG:	<sí> [>]?
123	*IC4:	<la> [<] caja.
124	*IC4:	sí.
125	*LOG:	tú sabes lo que hay dentro?
126	*IC4:	0.
127	%act:	el niño niega
128	*LOG:	eh?
129	*IC4:	no.
130	*LOG:	tú no lo sabes?
131	*IC4:	0.
132	%act:	niega
133	*LOG:	y la niña lo sabe?
134	*IC4:	hmm, sí, porque lo ha compra(d)o.
135	*LOG:	ah!
136	*LOG:	y cómo está la niña?
137	*IC4:	así contenta.
138	*LOG:	y ahora?
139	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8

140 *IC4: un peine?

141 *LOG: hay un peine?

142 *IC4: sí.

143 *LOG: no, eso son rayitas que se ven, pero no es un peine.

144 *IC4: entonces qué es?

145 *LOG: tú qué crees?

146 *LOG: tú qué crees que puede ser?

147 *IC4: un peine.

148 *LOG: pero dónde está el peine?

149 *IC4: 0.

150 %act: el niño señala la lámina

151 *LOG: no, pero eso son unas rayitas que hay ahí.

152 *LOG: a ver, cómo está la niña?

153 *LOG: cómo se siente la chica?

154 *IC4: contenta.

155 *LOG: por qué?

156 *LOG: <por &qu> [//] qué hay dentro de la caja?

157 *LOG: qué puede <haber> [>]?

158 *IC4: <hay> [<] cosas +//.

159 *LOG: pero qué <cosas> [>]?

160 *IC4: +, <que> [<] le gusta [*].

161 %par: gusta=gustan

162 *LOG: ah!

163 *LOG: a ver, repite.

164 *LOG: qué hay dentro <de la &cas> [//] de la caja?

165 *IC4: hay cosas (.) que le gusta [*].

166 %par: gusta=gustan

167 *LOG: y por eso está +//.

168 *IC4: ++ contenta.

169 *LOG: mira.

170 %com: III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9

171 *LOG: anda!

172 *LOG: mira lo que había!

173 *IC4: un conejo.

174 *LOG: tú te lo podías imaginar (.) que hubiera dentro de la caja un

175 conejo?

176 *LOG: no.

177 *IC4: 0.

178 %act: niega

179 *LOG: bueno, vale.

- **IC5.** La niña comienza con una descripción sencilla de la viñeta inicial. De acuerdo con la pregunta de la logopeda, considera que *[lo que hace el personaje*

es] coger la caja (146). Reconoce no saber lo que hay en el interior (152) y asigna al personaje el mismo estado de conocimiento (148), seguramente porque interpreta bien su expresión facial neutra, aunque cabría plantearse también si no se trata simplemente de una respuesta evasiva. De hecho, se sirve de la comunicación no verbal para valorar su propio estado de conocimiento y el que le presupone al personaje.

Tras abrir la caja y tener acceso a su interior, el personaje está *alegre* (157). La niña emplea este adjetivo calificativo episódico como recurso emocional a pesar de que no responde con propiedad al pronombre interrogativo *qué* de la pregunta (155). Inmediatamente después, intenta respetar la estructura sintáctica de la pregunta que propone la logopeda (158), pero al final necesita modificarla para poder responder. Comienza con la forma verbal *siente* (recurso léxico emocional, 159), pero no encuentra el sustantivo emocional que precisa. Por tanto, en un ejercicio de gestión discursiva, se ve obligada a convertir el verbo en pronominal para poder así sustituir el pronombre por un adjetivo: *se siente alegre* (verbo y adjetivo calificativo episódico, recursos emocionales, 160).

La niña plantea su hipótesis acerca de lo que hay dentro de la caja, tres objetos del campo semántico de la joyería que ella presupone capaces de despertar en el personaje la reacción positiva anteriormente descrita: *unos pendientes, unos collares y unas pulseras* (167). Pero, cuando vemos en la tercera lámina el interior de la caja, la niña persiste en su idea de que esos objetos son efectivamente los que había dentro (179). Necesita que la logopeda insista otra vez y reformule constantemente las preguntas para que repare en que en la caja no había joyas (184), sino *un conejo* (187). Confunde su creencia con la realidad.

144	*LOG:	esta niña qué hace?
145	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
146	*IC5:	coger la caja.
147	*LOG:	y sabe lo que hay dentro de la caja la niña?
148	*IC5:	0.
149	%act:	niega con la cabeza
150	*LOG:	no?
151	*LOG:	sabes tú lo que hay?
152	*IC5:	0.
153	%act:	niega de nuevo
154	*LOG:	no?
155	*LOG:	y qué siente ahora la niña?
156	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
157	*IC5:	<alegre> [>].
158	*LOG:	<qué siente> [<]?
159	*LOG:	siente +//.
160	*IC5:	se siente alegre.
161	*LOG:	y por qué?

162	*LOG:	por qué se siente alegre?
163	*LOG:	por qué?
164	*LOG:	qué habrá visto dentro?
165	*LOG:	qué habrá visto dentro de la caja?
166	*LOG:	por qué se siente alegre?
167	*IC5:	porque tiene unos perdientes [*], unos collares y unas pulseras.
168	%par:	perdientes=pendientes
169	*LOG:	dentro de la caja hay todo eso.
170	*LOG:	y se siente alegre por eso?
171	*IC5:	0.
172	%act:	asiente
173	*LOG:	vale.
174	*LOG:	www.
175	%exp:	la logopeda habla con el observador
176	*LOG:	qué había en la caja?
177	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
178	*LOG:	qué había?
179	*IC5:	unos perdientes [*], un collar y unas pulseras.
180	%par:	perdientes=pendientes
181	*LOG:	sí?
182	%com:	señala la lámina para que la niña la mire con más atención
183	*LOG:	había dentro de la caja?
184	*IC5:	0.
185	%act:	niega
186	*LOG:	qué había?
187	*IC5:	un conejo.
188	*LOG:	ah!
189	*LOG:	que al final había un conejo!

3.1.1.4. Creencias y falsas creencias (EP.Cr)

En la tarea IV.a todos los niños describen la primera viñeta de forma correcta: el personaje está pescando. Algunos de ellos, además, destacan su esfuerzo al tirar de la caña de pescar o su intención de sacar del agua el pez que ha conseguido capturar. En el primer caso, IC1, por ejemplo, utiliza un verbo epistémico de percepción (*le veo así grrr@o*, 138); en el segundo caso, IC3 emplea una perífrasis verbal incoativa (*se va a sacar el pez*, 218), mientras que IC2 opta por una proposición subordinada adverbial final (*está tirándole a la caña para sacarlo*, 185). IC4 aúna ambos aspectos: *el pescador está tirando a la caña para que saque el pez* (183).

Todos los niños ven que el personaje se siente bien: IC1 recurre al adjetivo calificativo episódico *contento* (137, 152), al igual que IC2 (198), e IC5 prefiere *alegre* (215), pero IC3 destaca la reacción emocional con la perífrasis verbal *está riendo* (216).

IC4, por su parte, se limita a afirmar cuando la logopeda le pregunta si el personaje está contento (196, 197). No disponemos, en su caso, de una muestra explícita de uso.

Asimismo, todos los niños atribuyen al personaje una creencia similar, parecida también a la que ellos mismos elaboran como resultado de la información que les proporciona el dibujo: el personaje cree, como ellos, que va a pescar un pez. Algunos niños quieren precisar más y manejan varios sustantivos de ese campo semántico (IC2 o IC5); otros intentan ganar en exactitud discutiendo acerca del posible tamaño del pez (IC4, por ejemplo).

En la segunda viñeta, varios niños intentan completar la valoración emocional del personaje cuando comprueban qué ha pescado y cómo se siente como consecuencia. IC1, por ejemplo, se muestra indeciso entre la alegría y la sorpresa. Utiliza como recursos emocionales dos adjetivos calificativos, *contento* (161) e *impresionante* (159), aunque este segundo no sea del todo acertado (lo comentamos más adelante, en el análisis detallado de este niño). E IC3 une al adjetivo calificativo episódico *contento* (242) un gerundio de manifestación emocional (*riendo*, 240).

La creencia que todos los niños manifiestan tener acerca de lo que pescará el personaje acaba confirmándose, es decir, finalmente es posible comprobar que estaban en lo cierto. Quizás el único caso en el que la creencia del niño no se cumple es el de IC4, que, mediante la entonación exclamativa, expresa su decepción: suponía que iba a pescar un pez, pero lo imaginaba más grande. Nos detenemos en este aspecto en el análisis individual del caso.

- **IC1.** El niño, aunque precise de cuestiones específicas por parte de la logopeda, encadena sus ideas de forma coherente. Parte de un análisis acertado de la primera viñeta: *este hombre está pescando* (133).

Además, emplea un verbo epistémico de percepción, una onomatopeya y la comunicación no verbal para manifestar una apreciación acerca del comportamiento del personaje: está realizando un gran esfuerzo al tirar de la caña de pescar (*le veo así grrr@o* (138).

Como consecuencia, ha conseguido pescar (142, 145), si bien el niño tiene dificultades de acceso léxico. Pretende especificar qué técnica ha empleado el personaje para pescar y realiza algunos intentos relacionados con dicho campo semántico, pero no llega a completar el sintagma *caña de pescar* (148, 149). En cualquier caso, al margen del medio, el personaje ha logrado su objetivo y, por tanto, se siente *contento* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 137, 152).

En la última viñeta, la creencia del niño se confirma, pero la expresión facial del personaje varía. El niño, al intentar reconocer la emoción que invade al personaje, se debate entre la alegría (*contento*, adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 161) y la sorpresa (159), si bien la insistencia de la logopeda le hace inclinarse por la primera opción.

En el caso de la sorpresa, el niño confunde el adjetivo inherente *impresionante* (*ser impresionante*) con el episódico *impresionado* (*estar impresionado*), participio activo y pasivo, respectivamente, del verbo *impresionar*. Quiere hacer ver que la expresión facial del personaje transmite impresión, asombro, sorpresa, pero el sufijo que aplica tiene el valor de resultado, es decir, pretende explicar que la cara del personaje se encuentra en un estado de conmoción, pero en realidad su construcción implica que esa cara provoca dicho impacto en quien la ve (§IV.2.2.2).

131	*LOG:	a ver, ahora mira ese hombre.
132	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
133	*IC1:	este hombre está pescando.
134	*LOG:	sí?
135	*LOG:	y qué?
136	*LOG:	cómo se siente ese hombre?
137	*IC1:	contento.
138	*IC1:	le veo así grrr@o.
139	%com:	simula que tira de una caña de pescar
140	*LOG:	y eso qué quiere decir?
141	*LOG:	a ver, explícalo.
142	*IC1:	eh, que ha pescado un pez.
143	*LOG:	sí?
144	*LOG:	tú piensas que ha pescado un pez?
145	*IC1:	sí.
146	*LOG:	y cómo?
147	*LOG:	<cómo se> [>] +/.
148	*IC1:	<con una &pes> [>] [/] con una red, <una> [/] (.) una <&pes> [/]
149		caña de +//.
150	*LOG:	a ver, cómo?
151	*LOG:	cómo se siente el hombre?
152	*IC1:	contento.
153	*LOG:	está contento, no?
154	*LOG:	por qué?
155	*IC1:	porque ha pescado un pez.
156	*LOG:	vale, a ver.
157	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
158	*LOG:	mira.
159	*IC1:	ah, <se> [/] se pone [*] una cara, hmm, impresionante [*].
160	%par:	se pone=pone; impresionante=de impresión, de sorpresa
161	*IC1:	xxx contento.
162	*LOG:	está contento.
163	*LOG:	qué ha pescado?
164	*IC1:	un pez.
165	*LOG:	muy bien.

• **IC2.** El niño apenas utiliza recursos mentalistas. Teniendo en cuenta la disposición del personaje, concluye que ha conseguido pescar y *está tirándole a la caña para sacarlo* (185). Emplea una proposición subordinada adverbial de finalidad para indicar qué objetivo persigue el personaje (recurso volitivo intencional), y del núcleo verbal, *sacar*, depende un pronombre enclítico, *lo*, cuyo referente el niño considera que debe aclarar. Su creencia es que el personaje ha pescado un pez, así que maneja tres sustantivos diferentes de este mismo campo semántico: el primero es el hiperónimo, *pez* (184, 185, 189), en tanto que especie animal; el segundo, *pescado* (186), prioriza su valor como alimento; y el tercero, *sardina* (190), podría ser hipónimo de cualquiera de los anteriores.

El niño menciona la reacción emocional del personaje cuando la logopeda le pregunta directamente por ella. Considera entonces que se siente *contento* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 198) y justifica esa alegría por el hecho de haber pescado. Incluso sugiere detalles que completan su descripción de la escena: el pez ha mordido el anzuelo y así ha salido del agua cuando el personaje ha tirado de la caña (200, 201).

182	*LOG:	y ahora, aquí, qué crees que está haciendo (.) este señor?
183	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
184	*IC2:	pues que ha picado un pez, eh (.) que ha mordi(d)o el anzuelo y
185		entonces está tirándole a la caña pa(ra) sacarlo (.) <el pez>
186		[//] <el pescado> [>].
187	*LOG:	<hmm> [<].
188	*LOG:	y qué crees que ha pescado?
189	*IC2:	pues (.) un pez.
190	*IC2:	una sardina.
191	*LOG:	una sardina, hmm.
192	*LOG:	pasamos la lámina.
193	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
194	*LOG:	mira!
195	*LOG:	<qué ha &pas> [//] qué ha pescado?
196	*IC2:	pues (.) un pez.
197	*LOG:	y cómo se siente el señor?
198	*IC2:	pues contento po(r)que ha pescado un pez.
199	*LOG:	hmm.
200	*IC2:	ha tira(d)o de la caña y el pez ha salido pues así,
201		enganchado en el anzuelo.
202	*LOG:	hmm, muy bien.

• **IC3.** La niña interpreta bien la escena. Aunque recurre a un gerundio sin verbo auxiliar, advierte que el personaje está *pescando un pez* (212). En cambio, utiliza

esa misma perífrasis verbal durativa con el verbo auxiliar y con el gerundio cuando describe la manifestación emocional del personaje, que *está riendo* (216). No nombra la emoción que provoca esa risa, pero sí la situación o la hipótesis que despierta la alegría del personaje: *se va a sacar el pez* (218). En cierto modo, le atribuye una creencia o, al menos, una intención. A nivel formal, aquí construye otra vez una perífrasis verbal, en este caso incoativa (recurso volitivo intencional), pero añade al verbo auxiliar un pronombre que no precisa en este contexto.

Sin embargo, a pesar de que la niña afirma desde el principio que el personaje está pescando y que sonríe porque sabe que va a conseguir un pez, niega su propia creencia cuando la logopeda le pregunta directamente (223) y parece que va a manifestar su desconocimiento como en la tarea anterior (224), quizás para rehuir más preguntas. Pero acaba rectificando y asumiendo como posibles las conjeturas realizadas unos momentos antes (226) cuando repara en el esfuerzo que realiza el personaje al tirar de la caña de pescar. En este punto, en el que emplea otra vez una perífrasis verbal durativa completa (229), cabe destacar su dificultad de acceso léxico. No consigue rescatar el nombre del objeto del que se sirve el personaje para pescar, y así lo hace saber: *no me acuerdo* (verbo epistémico, 232).

Ya en la segunda viñeta, una vez que la niña confirma que el personaje ha pescado un pez (238) y comprueba, por tanto, que su creencia era acertada, analiza más detenidamente la reacción emocional del personaje, hasta el punto de que hace alusión tanto a la emoción que siente (*contento*, 242) como a la manifestación de la misma (*riendo*, 240). Por tanto, ofrece una respuesta muy completa a la pregunta de la investigadora, pues incluye un adjetivo calificativo episódico y un gerundio sin verbo auxiliar, que en este caso, no obstante, es posible recuperar a partir de la propia pregunta.

Para que la niña identifique la causa de la reacción emocional del personaje, la logopeda necesita comenzar un enunciado y elicitarse su respuesta, permitir que ella añada simplemente el elemento clave: *un pez* (244). Una pregunta cerrada (245), a modo de “encerrona lingüística”, es el recurso que la logopeda necesita para que la niña añada algo más de información acerca de ese pez (en este caso, que imagine el tamaño, 246).

209	*LOG:	mira!
210	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
211	*LOG:	qué hace este hombre?
212	*IC3:	pescando (.) un pez.
213	*LOG:	sí?
214	*IC3:	sí.
215	*LOG:	y mírale la cara (.) al hombre.
216	*IC3:	está riendo.

217	*LOG:	por qué?
218	*IC3:	po(r)que se va [*] a sacar el pez.
219	%par:	se va=va
220	*LOG:	va a sacar un pez?
221	*LOG:	sí?
222	*LOG:	tú crees que va a salir un pez?
223	*IC3:	no.
224	*LOG:	no lo &s +//.
225	*LOG:	sí o no?
226	*IC3:	sí.
227	*LOG:	tú qué crees?
228	*LOG:	tú mira, míralo, mira al hombre.
229	*IC3:	po [*] está tirando <el &pe> [//] el &que +//.
230	%par:	po=pues
231	*LOG:	de qué tira?
232	*IC3:	no me acuerdo [?].
233	*LOG:	bueno, a ver, vamos a ver.
234	%com:	pasa a la siguiente lámina; IV.a. Creencias y falsas creencias de
235		primer orden. LÁMINA 11
236	*LOG:	anda!
237	*LOG:	<qué> [/] qué ha pescado?
238	*IC3:	un pez.
239	*LOG:	y <cómo está> [/] cómo está el hombre ahora?
240	*IC3:	riendo.
241	*LOG:	<por qué> [>]?
242	*IC3:	<contento> [<].
243	*LOG:	está contento porque ha sacado +//.
244	*IC3:	++ un pez.
245	*LOG:	un pez grande o pequeño?
246	*IC3:	pequeño.
247	*LOG:	ah, es pequeño?
248	*LOG:	ah, bueno, pues yo lo veo grande, pero bueno.

• **IC4.** El niño se basa en una descripción de la imagen para atribuir una intención al personaje: *el pescador está tirando a la caña para que saque el pez* (183). A nivel formal destaca el desajuste en el régimen preposicional del verbo y en el nexos de la proposición subordinada adverbial final. El verbo tirar, en su acepción vigesimocuarta, se define como “hacer fuerza para traer hacia sí o para llevar tras sí” (RAE, 2014: 2125) y es intransitivo, por lo que precisa de un sintagma preposicional en el que *de* sea el enlace; el movimiento del personaje no es lanzar la caña, sino sacarla del agua y acercarla a él. En la construcción final (recurso volitivo intencional), no es necesario utilizar el nexos *para que* ni un verbo conjugado, porque tanto el verbo principal como el subordinado tienen el

mismo sujeto; lo natural habría sido utilizar como nexos solamente *para* y, como núcleo verbal, el infinitivo *sacar*.

La creencia del niño implica, además, una valoración sobre el tamaño del pez que sacará el personaje. Considera que será *gigante* (187) y lo justifica porque aprecia el peso y el esfuerzo consiguiente que está realizando el pescador. Sin embargo, el pez que vemos en la última lámina no cumple las expectativas del niño. Efectivamente, el personaje consigue un pez, pero pequeño desde su punto de vista (203, 205, 213). Enfatiza su decepción mediante un recurso emocional del nivel fónico, la entonación exclamativa (203).

En cualquier caso, un comentario posterior acerca del tamaño del pez complica la posibilidad de evaluar el cumplimiento de la creencia del niño. Este manifiesta indirectamente que su creencia ha resultado ser incorrecta, al menos en lo que al tamaño del pez se refiere, pero después intenta justificar su apreciación diciendo que el personaje *tiene fuerzas* (207). Cabe preguntarse entonces si piensa que el pez es pequeño realmente o si lo describe así porque le parece que el personaje lo ha sacado del agua con facilidad.

180	*LOG:	vamos a ver otro.
181	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
182	*LOG:	vamos a ver a este hombre.
183	*IC4:	el pescador está tirando a [*] la caña pa(ra) que saque [*] el pez.
184	%par:	a=de, que saque=sacar
185	*LOG:	sí?
186	*LOG:	tú crees que va <a &sac> [>] +/?
187	*IC4:	<gigante> [<].
188	*LOG:	un pez gigante?
189	*IC4:	sí.
190	*LOG:	seguro?
191	*IC4:	<po(r)que le> [/] po(r)que le &pes pesa.
192	*LOG:	ah!
193	*LOG:	tú crees que pesa aquí mucho <la> [//] el pez, verdad?
194	*IC4:	0.
195	%act:	asiente
196	*LOG:	y está contento el hombre?
197	*IC4:	sí, así mmm.
198	%com:	el niño simula que tira de una caña de pescar
199	*LOG:	está muy contento.
200	*LOG:	bueno, y ahora qué va a pasar?
201	%com:	pasa la página; IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden.
202		LÁMINA 11
203	*IC4:	ya ha saca(d)o el pez (.) pequeño!
204	*LOG:	es pequeño?

205	*IC4:	sí.
206	*LOG:	tú crees que es pequeño?
207	*IC4:	sí, pero po(r)que tiene fuerzas.
208	*LOG:	yo es que creo que se ve un trocito de pez, pero yo creo que el pez
209		es grande.
210	*LOG:	tú cómo lo ves?
211	*IC4:	que es pequeño.
212	*LOG:	tú crees que es pequeño, no?
213	*IC4:	sí.
214	*LOG:	bueno, pues nada.

• **IC5.** Para resolver la tarea IV.a, la niña identifica la actividad que está realizando el personaje: *pesca* (194). Con respecto a las creencias, sin embargo, la niña vacila y rectifica varias veces. Inicialmente atribuye al personaje la creencia de que va a pescar *un pez* (197), y su creencia es que conseguirá sacar *un tiburón* (201), otro sustantivo del mismo campo semántico que el anterior, pero, cuando la logopeda solicita la confirmación de su hipótesis (202), la niña la rechaza (203) y la cambia por la misma que ha asignado antes al personaje (206, 208). Hace coincidir su propio pronóstico con el que ella misma le presupone al personaje, seguramente como recurso para evitar más preguntas.

En la segunda viñeta, considera que se cumple tanto su creencia como la que ella imagina que tiene el personaje, ya que ha pescado *un pez* (212). Como consecuencia, se siente *alegre* (recurso emocional, 215). Utiliza este adjetivo calificativo episódico de manera aislada, algo habitual en el caso de esta niña si tenemos en cuenta su tendencia a las intervenciones muy breves, a menudo de una o dos palabras (adverbios o adjetivos, sintagmas nominales formados exclusivamente por un determinante y un sustantivo, etc.). La afirmación y la negación, además, quedan reducidas al ámbito de lo no verbal.

190	*LOG:	a ver.
191	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
192	*LOG:	y este hombre?
193	*LOG:	qué hace este hombre?
194	*IC5:	pesca.
195	*LOG:	y qué piensa?
196	*LOG:	qué cree que va a pescar?
197	*IC5:	un pez.
198	*LOG:	y qué piensas tú?
199	*LOG:	qué crees que va a pescar?
200	*LOG:	tú qué crees?
201	*IC5:	un tiburón.
202	*LOG:	tú crees que va a pescar un tiburón?

203	*IC5:	0.
204	%act:	ahora niega con la cabeza
205	*LOG:	qué crees tú que va a pescar?
206	*IC5:	<un> [/] un pez.
207	*LOG:	un pez también?
208	*IC5:	0.
209	%act:	asiente
210	*LOG:	y qué ha pescado?
211	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
212	*IC5:	un pez.
213	*LOG:	un pez.
214	*LOG:	y cómo se siente ahora?
215	*IC5:	alegre.
216	*LOG:	vale.

En la última tarea, la IV.b, en función de sus recursos lingüísticos, todos los niños narran con corrección lo que sucede en las primeras viñetas de la secuencia, pues entienden que el personaje protagonista deja sus gafas en la mesa, se marcha y, mientras está fuera, otro personaje se acerca a la mesa, coge las gafas y las guarda en el cajón. Hasta ahí parece no haber problema.

En esta breve narración, a veces aparecen en sus intervenciones recursos intersubjetivos, fundamentalmente epistémicos de percepción (*ve las gafas*, IC1, 174; *ha visto unas gafas*, IC3, 262) y volitivos intencionales (*va [a] dejar sus gafas en la mesa*, IC1, 171; *se va a por el periódico*, IC2, 214, 215; *se ha ido a coger una revista*, IC3, 257; *iba a dejar las gafas*, IC5, 228).

Sin embargo, ningún niño de esta población capta la falsa creencia. Varios manejan, al menos en teoría, los tres estados de conocimiento que implica la tarea: el del personaje que deja las gafas en la mesa; el de la mujer que las guarda; y el del propio niño, que es el más completo. Pero no consiguen conectar el estado de conocimiento del personaje principal con su conducta posterior. A pesar de que saben que el personaje masculino no ha visto dónde ha guardado la mujer las gafas, confían en que él irá a buscarlas en el cajón y no en la mesa, es decir, pronostican cómo se comportará el personaje en función de la información de la que ellos mismos disponen (conocen la ubicación real de las gafas) y no teniendo en cuenta la creencia del personaje. Parece que no pueden admitir que esa creencia esté equivocada (llegan incluso a afirmar que el personaje sí ha encontrado las gafas, cuando en ningún momento la secuencia de viñetas así lo indica).

Como estrategia disuasoria, intentan evitar la información que proporcionan las viñetas, seguramente porque no consiguen entenderla del todo, e imaginan lugares diversos por los que el personaje buscará las gafas. Estas hipótesis podrían considerarse válidas como actividad creativa siempre y cuando los niños las construyeran después de la resolución de la falsa creencia. Podríamos admitir que, una vez que el personaje ha comprobado que las gafas no están donde él las dejó, se

decide a buscar *en o por los cajones* (IC1, 197; IC5, 252), *por debajo de la mesa* (IC4, 296), *[por] toda la casa* (IC1, 216, 228), *por el suelo* (IC2, 234) o *por todos sitios* (IC4, 278). El problema es que los niños no plantean estas ideas como una continuación de la historia, sino como alternativa a esa última viñeta que revela la falsa creencia.

Aunque en algunos casos admiten que el personaje se ha acercado a la mesa a buscar las gafas, no terminan de explicar por qué, si bien reconocen su expresión facial, la relacionan con la emoción correspondiente y tratan de justificar esa reacción. IC1, por ejemplo, asegura que el personaje *se asusta porque alguien ha cogido sus gafas* (verbo emocional, 182). En realidad el personaje está sorprendido, como así lo expresa IC4 (*se ha sorprendido*, verbo emocional, 239), pero tanto IC4 como IC2 e IC3, curiosamente, se sirven del estilo directo para que la voz del personaje refleje por sí sola su reacción. IC2 e IC4 emplean la entonación exclamativa, que es efectivamente un recurso emocional (*oh!*, 243; *no está!*, 235), pero los tres utilizan la entonación interrogativa, que es un recurso epistémico (*dónde están las gafas?*, IC2 e IC3, 243 y 305, respectivamente; *dónde está?*, IC4, 237). Con estas preguntas expresan de manera indirecta la sorpresa que experimenta el personaje.

Las explicaciones acerca del motivo por el que el personaje no encuentra las gafas son muy variadas: simplemente porque *están en el cajón* (IC3, 327) o incluso *porque no ve* (IC5, 283). Quizás el que más se acerca a la respuesta correcta es IC2, que se limita a decir que las gafas *habían desaparecido* (247). Así relaciona la sorpresa del personaje con el hecho de no encontrar las gafas en la mesa, pero no con la intervención de la mujer.

En esta tarea los niños también manifiestan en ocasiones sus dudas y su inseguridad al responder. IC1, por ejemplo, emplea la entonación interrogativa (195), pero de nuevo es IC2 quien más recursos doxológicos utiliza: el futuro de indicativo (*estarán*, 222; *estará buscando*, 227), verbos (*creo*, 232), estos dos recursos a la vez (*pensará*, 234), la disyunción con un pronombre indefinido (*se habrán caído al suelo o algo*, 234), etc.

- **IC1.** En la última tarea, el niño interpreta correctamente lo que sucede en las primeras viñetas, aunque con algunas peculiaridades formales y pragmáticas. Así, capta la intención del personaje protagonista, que *va [a] dejar sus gafas en su mesa*, pero omite la preposición que une el verbo auxiliar con el auxiliado de la perífrasis verbal incoativa (recurso volitivo intencional, 171) y da información redundante al utilizar con tanta profusión los determinantes posesivos.

Se refiere a los personajes con los sustantivos *hombre* (171, 173, etc.) y *chica* (174, 175, etc.), adecuados teniendo en cuenta el contexto, y enlaza las actividades que realizan mediante la yuxtaposición (en algún caso, la coordinación copulativa, 179) y la reiteración constante del adverbio temporal *luego* (173, 174, 175, 177). A pesar de que en varias de las proposiciones yuxtapuestas o coordinadas coincida el sujeto, el niño no lo elide, sino que lo inserta de manera explícita en sus enunciados (171 y 173; 174-178). Esta limitación en la competencia pragmática genera una secuencia narrativa poco

ágil, más bien tediosa y repetitiva, ya que, por exceso, no respeta la máxima conversacional de la cantidad.

La participación de la mujer en la historia comienza con un verbo epistémico de percepción: *ve las gafas* (174) y decide guardarlas en un cajón. A continuación *se va a un sitio* (178), ya que el niño aquí sí percibe la necesidad de un complemento locativo y, ante la falta de información al respecto, opta por completar ese hueco funcional con un sintagma impreciso. En lugar de imaginar un lugar concreto al que pueda marcharse el personaje, prefiere emplear un sustantivo muy extensivo.

Cuando el protagonista regresa, es importante que el niño destaque desde el primer momento su reacción emocional: *se asusta porque anguien [alguien] ha cogido sus gafas* (182). Adopta el punto de vista del personaje, porque él sabe quién ha cambiado de lugar las gafas y, sin embargo, puesto que el protagonista carece de este dato, emplea el pronombre indefinido (recurso epistémico de desconocimiento). No obstante, confunde la emoción que refleja su expresión facial: no *se asusta* (verbo emocional), sino que se sorprende.

El niño distingue su propio estado de conocimiento del de los dos personajes, diferentes también entre sí, puesto que el protagonista no sabe dónde están realmente sus gafas (186, 188), pero la chica sí (191). Sin embargo, el niño no capta la falsa creencia, porque, aunque duda al principio (193), acaba vaticinando que el protagonista irá a buscar sus gafas en el cajón (195). La entonación interrogativa (recurso epistémico) hace de esta predicción un enunciado interrogativo total con el que el niño solicita la confirmación de su idea.

Después amplía un poco su hipótesis y no la limita tanto al lugar en el que justo se encuentran las gafas. En lugar de restringir tanto la búsqueda, piensa que el personaje mirará *por los cajones* (197), pero, al ver la última viñeta de la secuencia, comprueba que su predicción no es acertada, ya que el personaje ha ido directamente a la mesa a buscar las gafas (212, 233; en este segundo caso no emplea la preposición necesaria).

El niño no recurre a la creencia del personaje acerca de la ubicación de las gafas para explicar su conducta. Simplemente descarta la idea de que buscará por el cajón concreto en el que están las gafas o por todos los cajones en general porque ha comprobado que el personaje se ha dirigido a la mesa, pero no justifica por qué.

En cualquier caso, el niño sí es consciente de la ubicación real de las gafas (222) y sabe que el personaje la desconoce (224), e incluso explica el motivo de que el personaje no haya encontrado las gafas en la mesa (218): *la chica las ha escondido en un cajón* (220). Pero insiste en que el personaje buscará *[por] toda la casa* (216, 228; nuevamente prescinde aquí de la preposición). Idea esta solución definitiva a partir solamente de su imaginación, pues no hay en las viñetas indicio alguno que aporte información al respecto.

166 *LOG: venga, ahora vamos a ver estos dibujos.

167 %com: IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12

168 *LOG: tú mira.

169 *LOG: mira lo que pasa en estos dibujos, eh?

170 *LOG: empieza por aquí, míralo y ahora me lo +//.

171 *IC1: el hombre va dejar [*] sus gafas en su mesa.

172 %par: va dejar=va a dejar

173 *IC1: &ru luego el hombre se va.

174 *IC1: luego la chica ve las gafas en la mesa.

175 *IC1: ruego [*] la chica coge las gafas.

176 %par: ruego=luego

177 *IC1: luego la chica mete las gafas en un cajón.

178 *IC1: hmm, la chica <se va> [/] se va a un sitio.

179 *IC1: el chico vuelvi [*] vuelve <a> [/] <a> [/] a casa <y> [/] y ruego [*] &s +//.

180 %par: vuelvi=vuelve; ruego=luego

181 *LOG: y él &s +/.

182 *IC1: +, luego <se &a> [/] se asusta porque anguien [*] ha cogido sus gafas.

183 %par: anguien=alguien

184 *LOG: sí.

185 *LOG: pero él sabe dónde están sus gafas?

186 *IC1: no.

187 *LOG: no?

188 *IC1: 0.

189 %act: niega con la cabeza

190 *LOG: quién sabe dónde están sus gafas?

191 *IC1: la chica.

192 *LOG: y él dónde las va a buscar?

193 *IC1: 0.

194 %act: se encoge de hombros.

195 *IC1: en el cajón?

196 *LOG: él las va a buscar en el cajón?

197 *IC1: por [?] los cajones.

198 *LOG: las va a buscar en los cajones?

199 %com: IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13

200 *IC1: xxx, ah, eh!

201 *IC1: <esto> [/] esto lo he visto aquí en el papel.

202 *LOG: <ah, sí> [>]?

203 *IC1: con el sol, mira, lo veo.

204 %com: se refiere a que, estando en la lámina 12, ya ha visto la lámina

205 13 porque la luz hace que el folio se transparente

206 *LOG: ah, con la luz.

207 *IC1: sí.

208 *IC1: pero [?] aquí sale lo mismo.

209	*LOG:	dónde ha ido el chico a coger sus gafas?
210	*IC1:	pues (.) eh?
211	*LOG:	dónde ha ido el chico a coger sus gafas?
212	*IC1:	en la mesa.
213	*LOG:	claro, donde las ha dejado.
214	*IC1:	en la mesa.
215	*LOG:	y dónde las busca?
216	*IC1:	pues por to(da) la casa.
217	*LOG:	y las ha encontrado?
218	*IC1:	no.
219	*LOG:	por qué?
220	*IC1:	<po(r)que> [/] po(r)que la chica las ha escondido en un cajón.
221	*LOG:	entonces dónde están las gafas?
222	*IC1:	en el cajón.
223	*LOG:	y él lo sabe?
224	*IC1:	no.
225	*LOG:	él no lo sabe.
226	*IC1:	<no> [>].
227	*LOG:	<él> [<] dónde las busca?
228	*IC1:	toda [*] la casa.
229	%par:	toda=por toda
230	*LOG:	por toda la casa?
231	*LOG:	tú mira al chico.
232	*LOG:	dónde las busca?
233	*IC1:	la [*] mesa.
234	%par:	la=en la
235	*LOG:	donde las ha dejado, no?
236	*IC1:	sí.

• **IC2.** Antes de comenzar la tarea IV.b, el niño consulta con la logopeda una cuestión metalingüística (210). Observa el personaje y duda acerca de qué sustantivo encaja mejor con él: uno coloquial más específico, *papá*, u otro más general y objetivo, *hombre*. Emplea un verbo de lengua, *digo*, y plantea estas dos opciones mediante la coordinación disyuntiva (recurso doxológico) y la entonación interrogativa (recurso epistémico de desconocimiento). El propio niño acaba escogiendo finalmente el segundo sustantivo, aunque lo alterna con otro similar, *señor*, del mismo modo que hace referencia al otro personaje con el sustantivo *señora*.

Una vez resuelta la duda, el niño va narrando bien lo que ocurre en cada viñeta. Enlaza cada acción con la siguiente mediante el nexos y de coordinación copulativa y marca la sucesión temporal con el adverbio *luego* (214, 217 y 219, por ejemplo). Parte de la idea de que el personaje protagonista *deja sus gafas en*

*la mesilla*¹³² y se marcha del salón porque va *a por el periódico*, dando lugar así a un grupo preposicional complejo (RAE, 2009: 2250) que refleja a la vez el movimiento del personaje y el propósito que persigue con dicho movimiento (recurso volitivo intencional, 214, 246).

El niño cuenta cómo interviene la mujer guardando las gafas en el cajón y cómo, al regresar, el protagonista *ve que sus gafas no están en la mesa* (verbo epistémico de percepción, 219). Sin embargo, cuando la logopeda le pregunta si el personaje sabe dónde están las gafas (221), parece retener solamente la última parte, es decir, la interrogativa directa que la logopeda subordina al verbo *saber*, así que el niño trata de indicar la ubicación real de las gafas. Emplea entonces el futuro de indicativo (*estarán*, 222), un recurso doxológico que aquí resulta peculiar porque el niño debe saber perfectamente dónde están ahora las gafas.

Cuando la logopeda reformula su pregunta (224), el niño, aunque al principio parece que va a repetir su intento anterior, expresa con claridad el estado de conocimiento del personaje y, además, lanza su propia hipótesis acerca de lo que sucederá a partir de la última viñeta de esta primera lámina: *no, las estará buscando* (227). Nuevamente recurre al futuro de indicativo para expresar una creencia o conjetura (recurso doxológico).

De hecho, cuando debe responder con la creencia del personaje acerca de la ubicación de las gafas, nombra el lugar en el que están realmente, añadiendo al final un verbo doxológico como muestra de duda (*creo*, 232). Parece que, en lugar de reconocer el estado de conocimiento del personaje y su creencia sobre la ubicación en la que están las gafas, se limita a informar de dónde piensa él que están, y acierta porque, evidentemente, ha visto dónde las ha puesto el otro personaje.

Sin embargo, cuando la investigadora insiste en que la creencia por la que le está preguntando no es la suya propia, sino la del personaje (233), el niño reacciona y modifica su respuesta: *pensará que se habrán caído al suelo o algo* (234). Aquí utiliza un verbo doxológico (*pensará*), conjugado en futuro de indicativo, como *habrán caído*, un tiempo que tiene también valor predictivo, al igual que la conjunción *o*. En este caso, la coordinación disyuntiva no refleja un dilema, la dificultad para elegir entre dos posibilidades, sino simplemente indecisión, ya que el pronombre indefinido *algo* es un recurso epistémico en un sentido negativo, es decir, de ignorancia.

En cualquier caso, esta respuesta ya apunta a que el niño no ha captado la falsa creencia. Antes de ver la última viñeta, el niño, en lugar de aventurar que el personaje buscará las gafas o creerá que se han caído, debería haber rescatado la creencia original del protagonista y su estado de conocimiento acerca de la ubicación de las gafas. Hasta el momento, el personaje, que piensa que las gafas

¹³² En este caso, *mesilla* supone un desajuste léxico porque este tipo de mesa no se ajusta al contexto que plantea la ilustración de esta tarea.

están en la mesa, desconoce por completo que no las va a encontrar donde las dejó.

Una vez que ya el niño ve la última viñeta de la secuencia, comprueba que el personaje se dirige a la mesa para recuperar sus gafas y expresa la sorpresa del personaje de manera sutil, indirecta. Un verbo de lengua y el estilo directo le permiten poner en boca del personaje una interjección de asombro (*oh*, recurso emocional, 243) y una pregunta acerca de la ubicación de las gafas (entonación interrogativa, recurso epistémico, 243) que ponen de manifiesto el desconcierto del personaje.

El niño trata de justificar por qué el protagonista no encuentra sus gafas y reconstruye correctamente sus movimientos desde que las dejó sobre la mesa, pero no recurre a la intervención de la mujer en ausencia del protagonista, que es precisamente la clave de la falsa creencia. Ofrece una explicación general, *habían desaparecido* (247), pero no tiene en cuenta ni la creencia ni el estado de conocimiento del protagonista cuando regresa al salón, que no se corresponden ya con la realidad, a diferencia de los suyos, que sí son acertados porque ha podido observar cómo el otro personaje cambiaba las gafas de lugar. De ahí que responda con seguridad que las gafas están en el cajón (251).

206	*LOG:	mira, qué pasa en estos dibujos, Miguel?
207	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
208	*IC2:	po [*] que <el papá@> [//] el &padr, <el> [//] el +//.
209	%par:	po=pues
210	*IC2:	bueno, digo papá@q o el hombre@q?
211	*LOG:	lo que tú quieras.
212	*IC2:	bueno, pues <el hombre> [>] +//.
213	*LOG:	<lo que> [<] tú pienses que es.
214	*IC2:	el señor <deja> [//] deja sus gafas en la mesilla y se va a por
215		el (.) <periórito> [*] [//] periódico [*].
216	%par:	periórito=periódico; periórico=periódico
217	*IC2:	luego la señora (.) va y coge las gafas y las mete en el
218		cajón y se va.
219	*IC2:	y <&lueg> [//] y el señor va al salón con el periódico y ya ve
220		que sus gafas no están en la mesa.
221	*LOG:	entonces sabe el chico dónde están las gafas?
222	*IC2:	hmm (.) estarán en +//.
223	*LOG:	él lo sabe dónde están las gafas?
224	*LOG:	tú crees que él sabe dónde están sus gafas?
225	*IC2:	<&esta> [//] no.
226	%com:	niega
227	*IC2:	no, la(s) estará buscando.
228	*LOG:	y qué piensas tú que él creará acerca de sus gafas?

229	*LOG:	qué pensará él de dónde están sus gafas?
230	*IC2:	eh, no +/.
231	*LOG:	qué puede pensar?
232	*IC2:	en el cajón, creo.
233	*LOG:	<el hombre> [//] el chico tú crees que piensa que están en el cajón?
234	*IC2:	no, pensará que se habrán caído al suelo o algo, o +//.
235	*LOG:	hmm.
236	*LOG:	vale.
237	*LOG:	a ver, mira ahora.
238	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
239	*LOG:	dónde ha ido el chico a coger las gafas?
240	*IC2:	<pues> [/] pues <en la> [/] en la mesa, pero no estaba [*].
241	%par:	estaba=estaban
242	*IC2:	ha dicho +"/.
243	*IC2:	+'' oh, dónde están las gafas?
244	*LOG:	y por qué no las ha encontrado?
245	*IC2:	<porque> [/] (.) po(r)que las había dejado en la mesa (.) <y>
246		[/] y entonces como se <había ido> [?] a por el periódico [*] y
247		habían desaparecido.
248	%par:	periódico=periódico
249	*LOG:	hmm.
250	*LOG:	y dónde están las gafas?
251	*IC2:	en el cajón.
252	*LOG:	hmm, muy bien.

• **IC3.** La última tarea evidencia que la niña no capta la falsa creencia del personaje protagonista. Enlazando las acciones mediante coordinación (257, 260, 266) y mediante la inserción del adverbio temporal *después* (258, 260, 262), describe bien las escenas. Al principio, por ejemplo, el personaje deja las gafas en la mesa y *se ha ido a coger una revista* (257). La combinación *ir a + infinitivo* no se interpreta aquí como perífrasis verbal incoativa, sino que admite la interpretación literal: el personaje se ha marchado a otra estancia de la casa para cumplir un objetivo. Este recurso volitivo intencional consiste en una proposición subordinada final en la que la preposición *a* actúa denexo, y el infinitivo *coger*, de núcleo verbal (§IV.2.2.2).

Al aparecer la mujer, la niña utiliza un verbo epistémico de percepción, aunque otra vez inserta un pronombre que no corresponde: *se ha visto unas gafas* (262). En este sentido, el uso inadecuado del pronombre personal *se* genera incluso una ambigüedad en su discurso: dice de la mujer que *se ha escondido* (262-263), en lugar de sustituir ese pronombre por el que se refiere a las gafas, *las ha escondido*. Con la confusión del pronombre, altera completamente el sentido de su enunciado, construyendo uno que no se corresponde con la historia que cuentan las viñetas. Después emplea mal de nuevo este mismo pronombre, *se ha*

entrado un hombre (266), quizás por analogía con el verbo de la proposición anterior, que sí lo admite, *se ha ido* (266).

Cuando el protagonista regresa al salón, la niña recurre al discurso directo porque le permite expresar indirectamente la sorpresa del personaje y, al prescindir del verbo de lengua, el enunciado resultante es mucho más sencillo a nivel formal. Las palabras que atribuye al personaje son en realidad una pregunta, así que la entonación interrogativa es un recurso epistémico que denota desconocimiento (267, 305).

La niña es consciente del estado de conocimiento del personaje, ya que asegura que este no sabe dónde están las gafas (278, 280, 285), pero aun así vaticina que las irá a buscar *en el cajón* (288, 290). Diferencia el estado de conocimiento que tiene el personaje del que tiene ella, que sí conoce la ubicación real (283, 293, 296), pero no explica a qué se debe tal diferencia, a pesar de que la logopeda se lo pregunta (295) y la respuesta habría sido crucial para determinar si la niña capta efectivamente o no la falsa creencia.

Recuerda que dejó las gafas en la mesa (311), pero insiste en que las buscará en el cajón (313), a pesar de que el personaje no dispone de ningún indicio que apunte en esta dirección. Necesita que la logopeda le insista en que preste más atención a la última viñeta de la secuencia; entonces sí rectifica y comprueba que el personaje está buscando en la mesa, pero no termina de entender por qué. No logra conectar la conducta del personaje con la idea equivocada que tiene este acerca del lugar en el que están las gafas, y la única explicación que da para justificar por qué no las encuentra es que ahora *está[n] en el cajón* (327). En ningún momento acude al estado mental del protagonista o a la intervención de la mujer para aludir, por ejemplo, al cambio de ubicación del objeto en su ausencia.

249	*LOG:	ale, vamos a ver éste.
250	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
251	*LOG:	a ver, <mira> [/] mira estos dibujos.
252	*LOG:	eh?
253	*IC3:	0.
254	%act:	la niña asiente
255	*LOG:	por orden.
256	*LOG:	y a ver, y <&cuéntam> [//] cuéntanos <lo que> [/] lo que ves ahí.
257	*IC3:	eh (.) po [*] que se ha deja(d)o las gafas y se ha i(d)o a coger
258		una revista.
259	%par:	po=pues
260	*IC3:	y después [*] la mujer se lo ha &cogi +//.
261	%par:	después=después
262	*IC3:	hmm, se ha visto [*] unas gafas y después se ha cogi(d)o [*] y se ha
263		escondi(d)o [*].

264 %par: se ha visto=ha visto; se ha cogido=las ha cogido; se ha
 265 escondido=las ha escondido
 266 *IC3: y se ha ido (.) y <&lueg> [//] <y> [/] y se ha entra(d)o [*] un
 267 hombre (.) y dónde están las gafas?
 268 %par: se ha entrado=ha entrado
 269 *LOG: claro, dónde están las gafas?
 270 *LOG: han desaparecido!
 271 *LOG: bueno.
 272 *OBS: espera.
 273 *LOG: www.
 274 %com: la logopeda y la observadora hablan durante unos instantes
 275 *LOG: a ver, sabe este chico <dónde están las gafas> [//] dónde
 276 están sus gafas?
 277 *LOG: lo sabe el chico?
 278 *IC3: no.
 279 *LOG: no lo sabe.
 280 *IC3: no.
 281 *LOG: y él piensa +"/.
 282 *LOG: +" dónde pueden estar las gafas?
 283 *IC3: en el cajón.
 284 *LOG: pero él lo sabe?
 285 *IC3: 0.
 286 %act: la niña niega
 287 *LOG: dónde las va a buscar?
 288 *IC3: <en el> [/] en el cajón.
 289 *LOG: él va a buscar las gafas en el cajón?
 290 *IC3: 0.
 291 %act: la niña asiente
 292 *LOG: tú sabes dónde están las gafas?
 293 *IC3: sí.
 294 *LOG: sí.
 295 *LOG: por qué lo sabes?
 296 *IC3: está [*] en el cajón.
 297 %par: está=están
 298 *LOG: sí.
 299 *LOG: tú sí sabes.
 300 *LOG: y dónde ha ido el chico a coger sus gafas?
 301 %com: la observadora le indica a la logopeda que pase a la siguiente lámina
 302 *LOG: ah, a ver.
 303 %com: IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
 304 *IC3: po(r)que estaba [*] aquí las gafas, y se han deja(d)o la mitad [?], y
 305 dónde están las gafas?
 306 %par: estaba=estaban
 307 *LOG: claro.
 308 *LOG: porque él dónde las había dejado?

309	*IC3:	eh.
310	*LOG:	el chico dónde había dejado las gafas?
311	*IC3:	en la mesa.
312	*LOG:	y dónde ha ido a buscarlas?
313	*IC3:	en el cajón.
314	*LOG:	tú mira.
315	*LOG:	dónde está buscando las gafas?
316	*IC3:	hmm, xxx.
317	%com:	la niña se encoge de hombros
318	*LOG:	pero claro, no están las gafas.
319	*LOG:	pero dónde las está buscando?
320	*IC3:	por la mesa.
321	*LOG:	pues claro, en la mesa, donde las había dejado, no?
322	*IC3:	0.
323	%act:	la niña asiente
324	*LOG:	las ha encontrado?
325	*IC3:	no.
326	*LOG:	por qué?
327	*IC3:	está [*] en el cajón.
328	%par:	está=están
329	*LOG:	las gafas están en el cajón.

• **IC4.** Esta tarea comienza con la narración acertada de lo que ocurre en las primeras viñetas. IC4 Interpreta correctamente la actuación de ambos personajes, a pesar de que los sustantivos que elige para designarlos evidencian un contraste que no se aprecia en las imágenes: para el personaje femenino utiliza *mujer*, pero para el masculino escoge *niño*, inadecuado teniendo en cuenta que el físico del personaje no se ajusta a la definición de este término. En algunos momentos lo sustituye por *chico* porque toma este sustantivo de las preguntas de la logopeda.

A nivel formal, para narrar, utiliza la yuxtaposición (227), la coordinación copulativa (228) y algunos adverbios temporales (*después*, 221, 227; *entonces*, 230). Además, la logopeda tiene que intervenir en alguna ocasión para que el niño especifique el referente de los términos deícticos que emplea (*ahí*, 221, por ejemplo, se resuelve en la línea 225; y *aquí*, 274, en la 276). Y a veces falla la concordancia: de género, cuando el niño emplea el pronombre personal *lo* para referirse a las gafas (228, 251); de persona, cuando utiliza la forma verbal *miro* aun siendo el personaje el sujeto de la oración (233); y de número, cuando el verbo aparece en singular a pesar de que su sujeto es un sustantivo plural (235, 237, 242, 262). Combina preposiciones (307).

Cuando el protagonista regresa al salón, el niño, con la forma verbal *dice* (233), imagina dos intervenciones en discurso directo: una exclamativa (recurso emocional, 235) y otra interrogativa parcial (recurso epistémico, 237). Y explicita

la reacción emocional del personaje reiterando la forma verbal *se ha sorprendido* (239).

El niño es consciente de su propio estado de conocimiento y quiere demostrar que sabe dónde están las gafas (*yo sé dónde está[n]*, verbo epistémico, 242), pero también advierte que el personaje protagonista ignora esta información (245) *porque la mujer lo [las] ha escondido* (251). Aunque parece haber unos momentos de confusión con la logopeda al determinar dónde puso cada personaje las gafas, finalmente el niño expone con suficiente claridad sus ideas; recurre incluso a la entonación exclamativa (recurso emocional, 271).

Aunque las dificultades para comprender las preguntas complican el análisis de la tarea, se aprecia que el niño entiende qué papel desempeña cada personaje y cuál es su respectivo estado de conocimiento. Supone que el protagonista no va a encontrar las gafas (257) porque las había dejado en la mesa (276) y la mujer las ha guardado después en el cajón (251). Entonces crea su hipótesis; el personaje buscará *por todos sitios* (278, 293). Y defiende su idea incluso habiendo visto ya la última viñeta de la historia porque interpreta que el personaje está *mirando* (gerundio epistémico de percepción, 287), observando el salón entero.

En este momento, el niño se aleja completamente de lo que muestra la última viñeta para construir su propia historia, incurriendo en contradicciones constantemente. Asegura que el personaje busca *por debajo de la mesa* (296), pero lo niega inmediatamente después (299), confundiendo incluso el lugar al que se dirige el personaje a por las gafas con el lugar en el que realmente están (307, 310), a pesar de que tiene presente todavía que las dejó en la mesa antes de marcharse (313).

En relación con este último aspecto, y a pesar de que en las viñetas no se muestra nada al respecto, el niño defiende que el personaje se sorprende (*se sorprendió, se ha sorprendido*, recurso emocional, 316) porque encuentra las gafas en el cajón (318, 320, 323). Incluso introduce con el verbo de lengua *ha dicho* (324) una intervención del personaje en discurso directo, con una interjección y entonación exclamativa (*ah!*, recursos emocionales, 325).

Se obstina en que el personaje sí encuentra las gafas porque quizás no se le ocurre otra explicación para la expresión de sorpresa del personaje, aunque tal razonamiento suponga pasar por alto el resto de elementos de la viñeta. Admite que en la última viñeta *no tiene gafas* (327), pero insiste justo después en que sí las ha encontrado¹³³ (332) *en el cajón!* (entonación exclamativa, recurso emocional, 334).

¹³³ En cualquier caso, a pesar de que el planteamiento del niño no es acertado, debemos admitir que, al margen de las viñetas, justifica bien la reacción de sorpresa. Si efectivamente el personaje, tras comprobar que las gafas no están en la mesa, buscara por varios lugares del salón y las encontrara finalmente en el cajón, sería lógico que se sorprendiera, porque no podría explicar por qué las gafas no están donde él las había dejado.

La realización de esta tarea revela que el niño diferencia su propio estado de conocimiento del estado de conocimiento del personaje, tal y como se aprecia al final, cuando la insistencia de la logopeda hace que se ciña estrictamente a lo que muestra la última viñeta. A diferencia de la mujer (346), el protagonista no sabe dónde están las gafas (342) y *está buscando en una mesa* (338). El uso del determinante indefinido puede deberse a un desajuste pragmático entre tópico y comentario o incluso a que el niño no reconozca esta mesa como la misma de las viñetas iniciales.

En cualquier caso, no valora el hecho de que la creencia que ha construido el personaje a partir de su nivel de conocimiento no le permite encontrar las gafas, simplemente porque ese nivel de conocimiento es insuficiente (parcial; no sabe lo que pasó con las gafas después de que él las dejara en la mesa), y la creencia, equivocada. No conecta el estado mental del personaje con su conducta; no capta la falsa creencia¹³⁴.

215	*LOG:	bueno, ahora vamos a ver estos dibujos.
216	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
217	*LOG:	ve mirándolos por orden, a ver qué es lo que pasa.
218	%com:	el niño observa la lámina en silencio
219	*LOG:	pero ve contándomelo.
220	*LOG:	a ver.
221	*IC4:	el niño deja sus gafas ahí, <y de(s)pués> [>] se va.
222	%com:	emplea el sustantivo "niño" a pesar de que el personaje de la
223		lámina tiene la apariencia de un adulto
224	*LOG:	<ahí> [<] <dónde> [/] dónde las deja?
225	*IC4:	en la mesa.
226	*IC4:	de(s)pués el niño se va.
227	*IC4:	de(s)pués viene una mujer, <coge sus &ga> [//] coge las gafas (.)
228		coge y lo [*] guarda en el cajón.
229	%par:	lo=las
230	*IC4:	entonces se va.
231	*IC4:	cuando viene el niño +//.
232	*LOG:	hmm.
233	*IC4:	<dice> [//] cuando viene, miro [*] en la mesa.
234	%par:	miro=mira

¹³⁴ La única posibilidad de integrar con coherencia la información que aporta la lámina con la versión del niño sería que él estuviera tratando de continuar la historia, narrando lo que sucedería después de que el personaje comprobara que las gafas no están en la mesa. Sin embargo, descartamos esta posibilidad porque supondría reconocer la captación de la falsa creencia cuando en ningún momento el niño afirma que el personaje irá a buscar las gafas en la mesa, el lugar donde las dejó, y que se sorprende porque no se explica por qué no están. Tampoco dice en ningún momento que no busca en el cajón porque no sabe que otro personaje las ha cambiado de sitio. Si después de estas ideas hubiera propuesto que sigue buscando por el salón y al final encuentra las gafas en el cajón, habríamos admitido que capta la falsa creencia.

235 *IC4: +" no está [*]!
 236 %par: está=están
 237 *IC4: +" dónde está [*]?
 238 %par: está=están
 239 *IC4: <se ha sorprendi(d)o> [/] se ha sorprendido.
 240 *LOG: pero las ha encontrado?
 241 *LOG: ha <&encon> [>] +/?
 242 *IC4: <yo sé> [<] dónde está [*].
 243 %par: está=están
 244 *LOG: pero él lo sabe dónde están?
 245 *IC4: 0.
 246 %act: el niño niega
 247 *LOG: por qué no lo sabe?
 248 *IC4: <porque> [/] porque estaba [*] aquí.
 249 %par: estaba=estaban
 250 *LOG: por qué no sabe dónde están las gafas?
 251 *IC4: porque la mujer lo [*] ha escondido.
 252 %par: lo=las
 253 *LOG: las ha escondido?
 254 *IC4: 0.
 255 %act: asiente
 256 *LOG: entonces él las ha encontrado?
 257 *IC4: 0.
 258 %act: niega
 259 *LOG: no las encuentra, verdad?
 260 *LOG: no.
 261 *LOG: por qué?
 262 *IC4: porque está [*] aquí.
 263 %par: está=están
 264 *LOG: él dónde las ha dejado?
 265 *IC4: ahí dentro.
 266 %com: señala la lámina
 267 *LOG: él dónde ha dejado las gafas, el chico?
 268 *IC4: aquí.
 269 %com: señala la viñeta en la que aparece el cajón
 270 *LOG: el chico las ha dejado ahí?
 271 *IC4: no!
 272 *IC4: la mujer.
 273 *LOG: <y &enton> [>] +/.
 274 *IC4: <el chico> [<] las ha dejado aquí.
 275 *LOG: ahí dónde es?
 276 *IC4: en la mesa.
 277 *LOG: y él dónde las va a buscar?
 278 *IC4: está buscando por todos sitios.
 279 *LOG: y no sabe dónde están.

280 *IC4: 0.
 281 %act: el niño niega
 282 *LOG: y tú lo sabes?
 283 *IC4: 0.
 284 %act: asiente
 285 *LOG: tú sí lo sabes?
 286 *LOG: por qué lo sabes?
 287 *IC4: po(r)que está aquí mirando.
 288 *LOG: bueno, pues mira.
 289 %com: IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
 290 *LOG: es igual, eh?
 291 *LOG: y el chico la(s) busca +//.
 292 *LOG: dónde las busca?
 293 *IC4: por to(dos) los sitios.
 294 *LOG: por todos los sitios no.
 295 *LOG: dónde las busca?
 296 *IC4: por debajo de la mesa.
 297 *LOG: sí?
 298 *LOG: está buscando por debajo de la mesa?
 299 *IC4: 0.
 300 %act: niega
 301 *LOG: dónde las está buscando?
 302 *IC4: por aquí.
 303 %com: señala la lámina
 304 *LOG: dónde?
 305 *LOG: no, tú mira.
 306 *LOG: dónde busca el chico las gafas?
 307 *IC4: por en [*] el cajón.
 308 %par: por en=en
 309 *LOG: él las busca en el cajón?
 310 *IC4: 0.
 311 %act: asiente
 312 *LOG: pero él dónde las ha dejado?
 313 *IC4: en la mesa.
 314 *LOG: claro.
 315 *LOG: bueno.
 316 *IC4: y <se sorprendió> [//] se ha sorprendido.
 317 *LOG: por qué se ha sorprendido?
 318 *IC4: porque la(s) ha encontra(d)o.
 319 *LOG: las ha encontrado?
 320 *IC4: sí.
 321 *LOG: por eso se ha sorprendido?
 322 *IC4: 0.
 323 %act: asiente
 324 *IC4: ha dicho +"/.

325	*IC4:	+ " ah!
326	*LOG:	pero es que están ahí las gafas?
327	*IC4:	no tiene gafas.
328	*LOG:	entonces por qué se ha sorprendido?
329	*LOG:	por qué se ha sorprendido el chico?
330	*IC4:	hmm.
331	*LOG:	por qué?
332	*IC4:	porque las ha encontra(d)o.
333	*LOG:	dónde las ha encontrado?
334	*IC4:	en el cajón!
335	*LOG:	pero si el chico está buscándolas en el cajón?
336	*IC4:	0.
337	%act:	niega
338	*IC4:	pero <está cogiendo> [//] está buscando en una [*] mesa.
339	%par:	una=la
340	*LOG:	claro, las está buscando en la mesa!
341	*LOG:	él sabe que están en el cajón?
342	*IC4:	0.
343	%act:	niega
344	*LOG:	no lo sabe.
345	*LOG:	quién sabe que están las gafas en el cajón?
346	*IC4:	0.
347	%act:	señala en la lámina a la mujer que ha guardado las gafas en el
348		cajón
349	*LOG:	la chica, pero el chico no.

• **IC5.** La logopeda deja a la niña unos momentos para que observe cuidadosamente la secuencia de viñetas, y después ella informa de que ya se ha tomado el tiempo suficiente para analizarla (*ya lo he mirado*, verbo epistémico de percepción, 225). Aunque al principio cuenta bien lo que sucede en las viñetas, posteriormente entra en una confusión constante, con contradicciones y respuestas evasivas que manifiestan que no diferencia creencias ni estados de conocimiento, y tampoco falsas creencias.

Interpreta bien la intención inicial del protagonista (*iba a dejar las gafas*, perífrasis verbal incoativa, recurso volitivo intencional, 228) y la intervención de la mujer al cambiar de lugar las gafas. Completa correctamente la secuencia hasta el momento clave en que el protagonista regresa al salón y *no está[n] sus gafas* (235). A nivel formal, falla aquí la concordancia con el sujeto, rasgo habitual en los niños de esta población.

La niña hace referencia a los personajes con unos sustantivos generales, perfectamente válidos, *hombre* (228, 233) y *mujer* (230). Y, al contrario de lo que hace en las tareas anteriores, emplea algunos recursos narrativos básicos para

contar lo que sucede en cada viñeta. Se basa fundamentalmente en la yuxtaposición (230), la coordinación (230) y la inserción de adverbios temporales (*después*, 229; *luego*, 230). Además, añade algunos detalles que ella misma imagina, como que el protagonista, cuando sale del salón, va al baño (229).

Sin embargo, a partir de que el personaje vuelve al salón, se manifiesta de nuevo su escasa iniciativa para comunicarse y su predisposición a evitar contestar a las preguntas o a hacerlo con respuestas ambiguas e imprecisas que dificultan la valoración de la tarea. A pesar de la serie de preguntas que realiza la logopeda, la niña acaba respondiendo que el personaje cree que las gafas no están *en ningún sitio* (244, 246). Este comentario totalmente incoherente contrasta con su propia creencia, pues defiende que irá a buscarlas *en los cajones* (252).

Evidentemente, no capta la falsa creencia, porque el personaje, de acuerdo con su estado de conocimiento, no tiene motivo alguno para pensar que las gafas no están en la mesa, donde él las dejó. La conducta que supone que adoptará el personaje no se corresponde con el estado de conocimiento de este, sino con el estado de conocimiento de la niña, que coincide con la realidad porque ella sí sabe que las gafas están *en los cajones* (256), en uno concreto. La niña no distingue tampoco el estado de conocimiento de cada uno de los implicados y no los diferencia del suyo propio.

Una vez que la niña ve la última viñeta de la secuencia, no se limita a describirla, sino que interpreta que está buscando las gafas debajo de la mesa (260). Pero, resultado otra vez de su inseguridad, las preguntas de la logopeda (261, 262, 263) le hacen dudar y modificar su respuesta (*ah*, interjección, recurso emocional, 264). A pesar de lo que muestra de manera evidente el dibujo, la niña recupera su idea inicial, la ubicación real, y mantiene que el personaje está buscando *en el cajón* (264, 277).

Vuelve a contradecirse, asegurando primero que no las ha encontrado (267) y diciendo justo después que sí (269, 271). Corrige su respuesta, a pesar de que la correcta era la primera, para librarse de preguntas posteriores. A pesar de que las viñetas no lo reflejen, la niña intenta defender esta posición. Si el personaje está buscando las gafas en el cajón, las encontrará pronto porque se encuentran dentro (274), aunque no se vean en la imagen.

Si hasta aquí la interpretación de la historia ya resulta del todo inverosímil, la niña cambia de nuevo su interpretación. Asegura ahora que el personaje no ha encontrado las gafas (280) *porque no ve* (verbo epistémico de percepción, 283), argumento al que recurren también otros niños del corpus porque está relacionado con la propia naturaleza del objeto. Lo curioso aquí es que, si antes la niña justificaba que el personaje sí había encontrado las gafas, ahora intenta demostrar la idea contraria.

En definitiva, aunque cabe la posibilidad de que en algunos momentos tenga dificultades para entender bien las preguntas, parece que esta niña adopta como criterio para responder seguir la vía que la libre de preguntas posteriores. No se

basa en sus reflexiones o en sus conocimientos, sino que trata de evitar que la logopeda continúe preguntándole, así que, ante cada cuestión, ofrece la respuesta que piensa que va a tener menos continuidad. La logopeda se ve obligada a preguntar constantemente y a insistir en ciertas ideas para animarla a intervenir, pero ella, quizás por inseguridad, modifica sus respuestas e incurre en contradicciones muy evidentes.

Menciona muchos hechos que no se pueden deducir a partir de ninguna viñeta. Por ejemplo, el personaje busca debajo de la mesa, en los cajones o en un cajón concreto; encuentra las gafas o no; la niña sabe que las gafas están en el cajón o no lo sabe; etc. En este último ejemplo, el más extremo, la niña tiene intención de responder (287), pero, quizás porque duda, prefiere recurrir a la comunicación no verbal para manifestar su supuesta ignorancia (289).

217	*LOG:	a ver, Lorena, qué pasa en estos dibujos?
218	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
219	*LOG:	a ver, sabe este chico dónde están sus gafas?
220	*IC5:	sí.
221	*LOG:	www.
222	%exp:	la logopeda habla con el observador
223	*LOG:	a ver, primero mira todas las escenas.
224	*LOG:	míralas todas tranquila, vale?
225	*IC5:	ya lo he mirado.
226	*INV:	y qué pasa?
227	*INV:	qué pasa ahí en los dibujos?
228	*IC5:	el hombre iba a dejar las gafas.
229	*IC5:	después el hombre se va al baño.
230	*IC5:	luego viene la mujer, (.) la mujer coge las gafas y las guarda en un
231		cajón.
232	*IC5:	luego [?] se va.
233	*IC5:	el hombre viene del baño.
234	*LOG:	y qué?
235	*IC5:	y no está [*] sus gafas.
236	%par:	está=están
237	*LOG:	y sabe ese chico dónde están sus gafas?
238	*IC5:	no.
239	*LOG:	no lo sabe?
240	*LOG:	dónde piensa que están?
241	*LOG:	él qué cree que ha pasado?
242	*LOG:	dónde cree él que están las gafas?
243	*LOG:	dónde cree él que están las gafas?
244	%com:	la niña sigue sin contestar, así que repite la pregunta
245	*IC5:	<en ningún> [?] sitio.
246	*LOG:	eh?

247 *IC5: en ningún sitio.

248 *LOG: en ningún sitio?

249 *LOG: en ningún sitio.

250 *LOG: y tú dónde crees que va a buscar las gafas?

251 *LOG: dónde las va a buscar?

252 *IC5: en los cajones.

253 *LOG: en los cajones?

254 *LOG: y dónde crees tú que están las gafas?

255 *LOG: tú dónde crees que están?

256 *IC5: en los cajones.

257 *LOG: en los cajones, vale.

258 *LOG: y dónde ha ido el chico a coger sus gafas?

259 %com: IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13

260 *IC5: debajo de la mesa.

261 *LOG: ha ido a cogerlas debajo de la mesa?

262 *LOG: lo has mirado bien el dibujo?

263 *LOG: dónde ha ido el chico a <buscar sus gafas> [>]?

264 *IC5: <ah, en el &c> [<] [/] en el cajón.

265 *LOG: en el cajón?

266 *LOG: y las ha encontrado?

267 *IC5: no.

268 *LOG: por qué?

269 *IC5: sí las ha encontrado.

270 *LOG: sí las ha encontrado?

271 *IC5: 0.

272 %act: asiente

273 *LOG: están ahí las gafas?

274 *IC5: no, pero dentro están las gafas.

275 *LOG: pero ahí tú tienes que mirar lo que se ve en el dibujo.

276 *LOG: el chico ha ido a buscar las gafas dónde?

277 *IC5: en el cajón.

278 *LOG: en el cajón.

279 *LOG: y las ha encontrado?

280 *IC5: no.

281 *LOG: no.

282 *LOG: y por qué no las ha encontrado?

283 *IC5: porque no ve.

284 *LOG: porque no ve.

285 *LOG: y dónde están las gafas?

286 *LOG: dónde están las gafas?

287 *IC5: en el +//.

288 *LOG: tú sabes dónde están las gafas?

289 *IC5: 0.

290 %act: niega

291 *LOG: no sabes dónde están?

292	*LOG:	has mirado todos los dibujos?
293	*IC5:	0.
294	%act:	asiente
295	*LOG:	las gafas dónde están?
296	*IC5:	en el cajón.
297	*LOG:	vale, pues ya está.

3.1.2. Grupo II: niños con síndrome de Asperger (SA)

3.1.2.1. Emociones básicas (EM.Em y EM.Ma)

En general, la tarea I.a no presenta dificultades para los niños de esta población, seguramente porque están habituados a participar en talleres de habilidades sociales y en terapias e iniciativas donde entrenan el reconocimiento de las expresiones faciales.

Al margen de que utilicen enunciados oracionales completos (SA2, SA5, SA6), solo adjetivos episódicos (SA1, SA3, SA4) o solo sustantivos (SA7), todos los niños identifican correctamente las cuatro primeras emociones: en el primer caso, el personaje está *contento* (SA1, 22; SA4, 15; SA6, 26), *feliz* (SA2, 19; SA3, 14) o *alegre* (SA5, 24); en el segundo, *triste* (SA1, 23; SA3, 16; SA4, 18; SA5, 26; SA6, 27); en el tercero, *enfadado* (SA1, 25; SA2, 25; SA3, 17; SA4, 20; SA5, 27; SA6, 28) o *lleno de ira* (SA4, 21); y en el cuarto, *sorprendido* (SA1, 26; SA2, 31; SA3, 18; SA4, 22; SA5, 30; SA6, 29). Estas respuestas equivalen, respectivamente, a las de SA7: *alegría* (14), *tristeza* (15), *enfado* (16) y *asombro* (17). SA2, que intenta imaginar la causa de las emociones del personaje, es la única que recurre a la manifestación emocional en la segunda imagen y no menciona explícitamente la emoción; afirma que el personaje *está llorando* (20).

La quinta expresión facial de la lámina es resuelta con acierto por cinco de los siete niños de esta población, que consideran que el personaje está *asustado* (SA2, 33; SA3, 19; SA4, 23; SA5, 32; SA7, 18). SA2 incluso se sirve del estilo directo para poner en boca del personaje un enunciado exclamativo (recurso emocional) que explica la emoción que siente. Sin embargo, SA1 recurre a un adjetivo inherente (*miedoso*, 27) en lugar de a uno episódico (*asustado*, por ejemplo, como dicen los demás), y SA6 menciona un estado emocional, *anonadado* (35), que, aunque sea más complejo, no se corresponde con la expresión facial que muestra la lámina.

En el último dibujo, SA3 y SA5 se equivocan al equiparar esta expresión facial con la tercera, en la que, según hemos indicado, el personaje está enfadado. Quizás para marcar cierta diferenciación, los niños no repiten el adjetivo que han empleado para describir el tercer dibujo, sino que utilizan sinónimos (*enojado*, SA3, 20; *cabreado*, SA5, 33), pero no los podemos aceptar porque la tercera expresión facial no se parece a esta última.

Ningún niño reconoce la emoción básica del asco, pero los cinco niños restantes sí encuentran soluciones válidas. Para cuatro de ellos, el personaje expresa burla, recurso que aúna la manifestación emocional con la volición intencional (*burla*, SA1, 28; *está sacando burla a alguien*, SA2, 36; *burlón*, SA6, 40; *se está burlando*, SA7, 21) y, para SA4, refleja una *mueca de desprecio* (24). Si bien el asco es una emoción básica y el desprecio surge de un razonamiento más elaborado, existe cierto grado de conexión entre ambos conceptos (§IV.2.2.2), lo que debemos valorar positivamente.

•**SA1**. En la primera tarea, SA1 identifica correctamente las expresiones faciales de las cuatro primeras ilustraciones: *contento* (22), *triste* (23), *enfadado* (25) y *sorprendido* (26). Utiliza adjetivos calificativos episódicos, todos ellos aislados, pues no los inserta en contexto oracional alguno.

El adjetivo con el que pretende describir la emoción de la quinta expresión, sin embargo, no resulta acertado. *Miedoso* (27) es un adjetivo calificativo inherente, por lo que se emplearía con el verbo *ser*. Este adjetivo, denominativo porque se construye a partir del sustantivo *miedo*, aporta una base semántica coherente, pero no es acertado en este contexto. El personaje de la ilustración no es miedoso, sino que siente miedo porque reacciona poniéndose alerta ante el daño o los posibles riesgos que le pueda causar algún factor externo. Los adjetivos episódicos con los que se podría describir la expresión facial de este personaje podrían ser, entre otros, *temeroso*, *atemorizado* o *asustado*.

En el último dibujo, aunque SA1 sigue utilizando palabras aisladas, recurre a un sustantivo para describir lo que él considera una expresión facial de *burla* (28). Este sustantivo es un recurso intersubjetivo que combina la manifestación emocional con lo volitivo intencional.

15	*INV:	y me tienes que decir cómo están las caras.
16	*INV:	vale?
17	*INV:	qué están demostrando?
18	*INV:	las señalas y me dices cómo están.
19	%com:	l.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
20	*SA1:	vale.
21	*INV:	venga.
22	*SA1:	contento.
23	*SA1:	triste.
24	%com:	va señalando cada imagen de la lámina
25	*SA1:	enfadado.
26	*SA1:	sorprendido.
27	*SA1:	miedoso.
28	*SA1:	y [/] <y &b> [/] y burla.
29	*INV:	y burla.

• **SA2.** La tarea inicial no parece presentar dificultades. La niña identifica las cinco primeras expresiones faciales, pero no se limita a enumerar adjetivos, sino que construye enunciados más extensos que le permiten, además, justificar sus decisiones.

Para la primera emoción, utiliza una oración simple formada por un sujeto, el verbo *estar* y el adjetivo calificativo episódico *feliz* (19).

En cambio, no reconoce la segunda emoción de manera directa, sino que emplea una perífrasis verbal durativa para referirse a su manifestación más evidente, es decir, no dice que el personaje de la lámina está triste, sino que *está llorando* (20). Intenta encontrar el motivo de tal reacción y aventura uno posible, la muerte de un ser querido, pero, para restar compromiso epistémico, convierte su oración enunciativa en una dubitativa añadiendo el adverbio *seguramente* y utilizando el pronombre indefinido *alguien*. Añade además su propia valoración de la reacción del personaje, que le parece exagerada: *demasiado dramático, no crees?* (24). Busca la aprobación de la interlocutora con una interrogación total.

La tercera emoción, el enfado, es expresada también, como la primera, con una oración simple: el adjetivo calificativo (*enfadado*), en tanto que episódico, requiere que el verbo *estar* actúe como núcleo (25). El sujeto aquí ya es un pronombre demostrativo, aunque la niña usa la forma neutra en lugar de la masculina. No logra en este caso imaginar la causa de la emoción del personaje, así que se limita a manifestar su ignorancia con una oración enunciativa negativa en la que el núcleo es el verbo epistémico *saber* y en la que el sintagma preposicional que desempeña la función de complemento circunstancial de causa tiene como término un pronombre indefinido existencial que refuerza tal desconocimiento: *no sé, por algo* (27, 28).

Para la cuarta emoción, SA2 utiliza, como en el dibujo anterior, una oración simple formada por un pronombre demostrativo (ahora del género adecuado), el verbo *estar* y el adjetivo calificativo episódico *sorprendido*. Se le ocurre una causa para tal emoción, pero de nuevo deja patente su estado incierto de conocimiento al añadir el adverbio *seguramente* (31). Refuerza el carácter hipotético de su idea cuando usa después el verbo *saber* con el pronombre interrogativo *qué* (32).

Para la quinta emoción sigue la misma estructura que en algunas de las anteriores: el pronombre demostrativo, el verbo *estar* y el adjetivo calificativo episódico (en este caso, *asustado*). Con la expresión coloquial *en plan* (33), introduce en estilo directo lo que ella imagina que podría decir el personaje (imita su voz quizás para intensificar la carga expresiva): *oh, he tenido una pesadilla!* (34), enunciado exclamativo que incluye dos recursos emocionales, la interjección y la entonación, y que señala también la causa del miedo que siente el personaje.

El estilo directo es utilizado también en la sexta imagen de esta primera lámina. La niña considera que la expresión facial del personaje es de burla: *está sacando*

burla a alguien (36). Refleja su desconocimiento acerca de la persona a la que va dirigida la burla al utilizar como término del sintagma preposicional que hace de complemento indirecto el pronombre indefinido existencial *alguien*. Entonces, sin verbo de lengua alguno que introduzca el estilo directo, la niña, tras un vocativo, parece responder al personaje con una exclamación en la que *cerdo* se emplea como insulto (37), en un uso metafórico del sustantivo ya plenamente lexicalizado y recogido, de hecho, en el DRAE como acepción (“persona grosera”; RAE, 2014: 488). Utiliza un sustantivo común que en este contexto adquiere un valor axiológico evidente, atendiendo al criterio hedónico (lo desagradable).

12	*INV:	los sentimientos.
13	*INV:	muy bien!
14	*SA2:	<los sentimientos> [>].
15	*INV:	<los sentimientos> [<].
16	*INV:	venga.
17	*INV:	tienes que decir en cada viñeta lo que le pasa a cada chico.
18	%com:	l.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
19	*SA2:	pues este chico está feliz.
20	*SA2:	este está llorando, seguramente porque se le ha muerto <alguien>
21		[=! susurrando].
22	%com:	va señalando cada imagen de la lámina
23	*INV:	venga.
24	*SA2:	demasiado dramático, no crees?
25	*SA2:	esto [*] está enfadado.
26	%par:	esto=este
27	*SA2:	no sé, por algo.
28	*SA2:	no sé, por algo.
29	%com:	en voz baja
30	*SA2:	este está sorprendido.
31	*SA2:	seguramente le han hecho una fiesta sorpresa.
32	*SA2:	yo qué sé.
33	*SA2:	<este> [/] este está asustado, en plan +"/.
34	*SA2:	+ " oh, he tenido una pesadilla!
35	%com:	imita la voz del personaje
36	*SA2:	y este le está sacando burla a alguien.
37	*SA2:	+ " niño, eres un cerdo!
38	%com:	imita la voz del personaje

• **SA3.** SA3 identifica bien cinco expresiones faciales, a las que hace referencia con adjetivos calificativos aislados (14, 16, 17, 18, 19), como si, a partir de la pregunta de la investigadora, sobreentendiera el inicio de su propia intervención: *vemos una expresión de...*

La última expresión facial, la que siempre presenta más dificultades, es considerada aquí como de enojo. Siguiendo el mismo patrón, utiliza un adjetivo calificativo aislado, *enojado*, (20), coordinado con los anteriores. No obstante, la emoción que adjudica a esta expresión facial no es acertada. *Enojo* se puede considerar sinónimo de *enfado*, pero la tercera expresión facial difiere por completo de la sexta y, por tanto, no cabe suponer que ambas reflejen la misma emoción (incluso aunque se trate de niveles de intensidad de diferentes).

12	*INV:	qué expresiones vemos en los dibujos?
13	%com:	l.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
14	*SA3:	feliz.
15	*INV:	en la primera viñeta, feliz.
16	*SA3:	triste.
17	*SA3:	enfadado.
18	*SA3:	sorprendido.
19	*SA3:	asustado.
20	*SA3:	y enojado.
21	*INV:	y enojado, muy bien.

• **SA4.** El niño solamente construye un enunciado oracional para la primera expresión facial. El sujeto es un pronombre demostrativo, así que precisa señalar con el dedo la imagen concreta a la que se refiere; el verbo es el copulativo *estar*; y el atributo es el adjetivo calificativo episódico *contento*, recurso, por tanto, de tipo emocional (15).

Las emociones a las que corresponden las demás expresiones faciales se indican con adjetivos calificativos episódicos, todos ellos aislados: *triste* (18), *enfadado* (20), *sorprendido* (22) y *asustado* (23). Para la expresión facial de enfado, el niño propone además un sintagma sinónimo: *lleno de ira* (21). Del adjetivo calificativo *lleno* hace depender un sintagma preposicional, cuyo término es precisamente el sustantivo emocional: *ira*. Aunque sus significados estén muy próximos, *ira* resulta más formal, parece marcado pragmáticamente, y a nivel formal la expresión es más compleja. Quizás el niño pretenda así ganar en precisión.

En este sentido, es curioso el contraste que se aprecia entre la quinta expresión facial y la sexta, en lo que a la actitud del niño se refiere. Utiliza el adjetivo *asustado* para definir el estado emocional del personaje, pero inmediatamente añade la locución adverbial *claro está*, recurso epistémico que subraya la certeza del conocimiento (23). Sin embargo, la última expresión facial le resulta más confusa. Dice de ella que expresa una *mueca de desprecio* (24), es decir, emplea un sustantivo que designa un cambio o movimiento en la expresión facial, y de él depende un sintagma preposicional en el que el término es un sustantivo que oscila entre dos ámbitos mentalistas: el emocional y el axiológico (según el criterio hedónico, pues se vincula a lo desagradable).

A pesar de que no menciona la emoción básica representada por la imagen, este niño es, de todo el corpus, el que más se aproxima a la idea. No obstante, su incertidumbre y su escasa confianza en la veracidad de lo que afirma se manifiestan en el adverbio *como* inserto en el sintagma y en la expresión lexicalizada que lo precede, *por decirlo así*, un enunciado parentético de gran relevancia pragmático-discursiva.

12	*INV:	empieza por la viñeta número uno hasta la última, hasta la seis, y
13		me vas diciendo lo que tú crees que siente cada niño.
14	%com:	I.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
15	*SA4:	este está contento.
16	%com:	va señalando cada una de las caras de la lámina.
17	*INV:	contento.
18	*SA4:	triste.
19	*INV:	triste.
20	*SA4:	hmm, enfadado.
21	*SA4:	lleno de ira.
22	*SA4:	sorprendido.
23	*SA4:	asustado, claro está.
24	*SA4:	hmm, y este pues (.) por decirlo así (.) con mueca como de desprecio.
25	*INV:	desprecio?
26	*SA4:	sí.
27	*INV:	vale, muy bien.

• **SA5.** El niño emplea la estructura oracional que le propone la investigadora para identificar cada expresión facial: indica a qué imagen se refiere, añade siempre *el niño se siente* y al final coloca como complemento predicativo del verbo *sentirse* (recurso emocional) un adjetivo calificativo episódico. Los cinco primeros son acertados: *alegre* (24), *triste* (26), *enfadado* (27), *sorprendido* (30) y *asustado* (32). Sin embargo, en la última viñeta el niño no identifica ninguna emoción diferente de las anteriores, sino que opta por el adjetivo *cabreado* (33), sinónimo de *enfadado*.

12	*INV:	mira.
13	%com:	I.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
14	*INV:	ves que hay muchas caras?
15	*INV:	hay viñetas con caras dibujadas.
16	*INV:	vale?
17	*INV:	me vas a decir en cada viñeta +//.

18	*INV:	dices +"/.
19	*INV:	+ "viñeta uno.
20	*INV:	y cómo crees que se siente este niño.
21	*INV:	<vale> [>]?
22	*SA5:	<vale> [<].
23	*SA5:	viñeta uno.
24	*SA5:	el niño se siente alegre.
25	*INV:	en la dos?
26	*SA5:	en la dos el niño se siente triste.
27	*SA5:	en la tres el niño se siente enfadado.
28	*SA5:	en &l +//.
29	%com:	tose.
30	*SA5:	en la cuatro el niño se siente sorprendido.
31	*SA5:	<en &l> [/] <en la> [/] <en la> [/] en la cinco se siente el niño
32		&asus asustado.
33	*SA5:	y en la seis el niño aparece cabreado.

• **SA6.** El niño identifica bien las cuatro primeras expresiones faciales: *contento* (26), *triste* (27), *enfadado* (28) y *sorprendido* (29). Considera que el personaje de la última imagen está *burlón* (40), combinando así en un solo adjetivo calificativo episódico la volición intencional y la manifestación emocional. En esta respuesta coincide con otros niños del corpus, y, teniendo en cuenta los gestos de la imagen, parece una opción verosímil.

Sin embargo, el adjetivo con el que define la expresión facial de la quinta imagen no parece admisible. Considera que el personaje está *anonadado* (35), palabra perteneciente más bien a un registro cuidado y formal. Tal estado emocional nada tiene en común con el miedo. Según el DRAE, *anonadar* es, en su segunda acepción, “abrumar o dejar muy desconcertado a alguien” (RAE, 2014: 154), pero el personaje no está confuso, sino que siente “angustia por un riesgo o daño real o imaginario” (RAE, 2014: 1460).

En todos los casos respeta la misma estructura sintáctica, la que le propone de manera explícita la investigadora: el verbo *creer* en primera persona del singular (recurso doxológico), con una proposición subordinada sustantiva como complemento directo. En esta el nexo es la conjunción *que*; el núcleo verbal, *está*; y el atributo, un adjetivo calificativo episódico.

12	*INV:	en esta lámina, ves que hay muchas caras dibujadas?
13	%com:	l.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
14	*SA6:	sí.
15	*INV:	vale?

16	*INV:	pues me vas diciendo.
17	*INV:	la uno, y tú me vas diciendo lo que crees que sienten estos
18		muñequitos.
19	*INV:	vale?
20	*INV:	dices +"/.
21	*INV:	+ " uno!
22	*INV:	+ " creo que está +//.
23	*SA6:	vale.
24	*INV:	a ver.
25	*SA6:	vale, vale.
26	*SA6:	<en el &d> [/] dibujo uno, creo que está contento.
27	*SA6:	<en el> [/] en el dos, &t creo que está triste.
28	*SA6:	en el tercero, creo que está enfadado.
29	*SA6:	en el cuarto, creo que está sorprendido.
30	*SA6:	<en el> [/] <en el> [/] en el +//.
31	*SA6:	no.
32	*SA6:	sí.
33	*SA6:	en el quinto +//.
34	*INV:	hmm.
35	*SA6:	+, creo que está (.) hmm, anonadado.
36	*INV:	anonadado.
37	*INV:	muy bien.
38	*SA6:	hmm.
39	*SA6:	<y> [/] (.) <y> [/] y en el sexto <creo> [/] creo que está burlón.
40	*INV:	burlón.
41	*INV:	muy bien.

• **SA7.** El niño vincula las expresiones faciales con las emociones que les corresponden, y hace referencia a estas con sustantivos aislados: *alegría* (14), *tristeza* (15), *enfado* (16), *asombro* (17) y *susto* (18).

La última imagen parece desconcertar al niño en un primer momento, hasta el punto de que hace una reflexión metalingüística para manifestar su dificultad de acceso léxico: *es que no sé cómo se expresa* (el verbo *saber*, recurso epistémico, introduce una interrogación indirecta, 20). Acaba apostando por una solución a la que recurren otros niños del corpus; no se trata de una emoción básica, pero resulta compatible con la expresión facial: *se está burlando* (21). Esta perífrasis verbal durativa tiene como auxiliado el verbo *burlar*, que consideramos volitivo intencional y a la vez manifestación emocional. Para mantener la secuencia de sustantivos, la investigadora le propone el equivalente a esta expresión verbal y el niño se limita a repetirlo (25).

12	*INV:	empieza.
13	%com:	I.a. Emociones básicas. LÁMINA 1

14	*SA7:	alegría.
15	*SA7:	tristeza.
16	*SA7:	enfado.
17	*SA7:	<&sorp> [//] asombro.
18	*SA7:	susto.
19	*SA7:	&bu +//.
20	*SA7:	es que no sé cómo se expresa.
21	*SA7:	se está burlando.
22	*INV:	como burla, no?
23	*SA7:	sí.
24	*INV:	vale.
25	*SA7:	<burla> [>].
26	*INV:	<muy bien> [<].

A pesar de que en algunos casos abundan los recursos doxológicos, los niños de esta población resuelven bien la tarea I.b.1, al margen de que algunos interpreten la ilustración espontáneamente y otros necesiten de preguntas que expliciten los elementos fundamentales de la misma.

Todos los niños presuponen un vínculo emocional entre los dos personajes: son primos (SA1) o amigos (los seis restantes). Y todos justifican de manera similar el reencuentro entre ellos: a partir de la información que proporciona el contexto, fundamentalmente a través de las maletas, los niños mencionan la idea del viaje para explicar que los personajes no se han visto desde hace tiempo (utilizan, de hecho, el verbo epistémico de percepción *ver*).

En consecuencia, los dos personajes reaccionan positivamente: sienten *alegría* (SA6, 49), *se sienten alegres* (SA5, 39); *están felices* (SA4, 33) o incluso, según SA2, *superfelices* (52). El protagonista *está alegre* (SA1, 34; SA7, 29), *se siente feliz* (SA3, 25), y va a darle un abrazo al otro personaje (SA2, 48; SA5, 47). Cinco niños aluden solo a la emoción y dos de ellos mencionan además la manifestación emocional correspondiente.

En la tarea I.b.2, como en la anterior, aparecen con mucha frecuencia los recursos epistémicos que indican inseguridad (tiempos verbales como el futuro o el condicional, verbos doxológicos, adverbios y locuciones adverbiales de duda, etc.). Incluso algunos niños se centran en la ausencia de rasgos faciales del personaje e insisten en ella para demostrar que les resulta imposible interpretar la escena. No obstante, al ser guiados por las preguntas de la investigadora, todos acaban llegando a conclusiones acertadas.

En primer lugar, identifican el problema del personaje: su muñeca se ha roto (SA1, 43; SA2, 57, 58; SA3, 33, 34; SA4, 40; SA5, 60, 61; SA6, 69, 70; SA7, 42). Como resultado, deducen que se sentirá triste (SA1, 43; SA3, 33; SA4, 40; SA5, 60, 70; SA6, 68; SA7, 44), o incluso enfadada si alguien ha roto la muñeca a propósito (SA1, 43; SA3,

48; SA4, 62; SA5, 79; SA7, 47). Esta segunda posibilidad es planteada por la investigadora solo en ciertos casos. En este sentido, SA2 imagina que *un hermano muy tonto* (57) ha sido el culpable, y SA3 incluye una valoración axiológica para justificar todavía mejor la reacción emocional del personaje: el muñeco era su *favorito*; *le gustaba* (34, 35).

La única dificultad parecen encontrarla algunos niños de esta población al tratar de seleccionar la expresión facial que podría tener el personaje. Por ejemplo, SA2, que piensa que la niña del dibujo está enfadada, duda entre la expresión facial triste y la asustada (73, 76), lo que no resulta coherente. Y SA4 duda entre tres: la de *tipo despreciable*, la de *enfado* y la que muestra al personaje *como llorando* (65).

- **SA1.** En esta tarea, que ya proporciona un mínimo contexto para las reacciones emocionales, el niño plantea una situación coherente y aporta una serie de detalles que le permiten describir la emoción de los personajes y la causa que la provoca.

Dice que un personaje *ha visto su primo* (33; el complemento directo, aun siendo de persona, carece de la preposición *a*). Supone un vínculo familiar (y, por tanto, emocional) entre los personajes, y con él justifica la alegría que al menos uno de ellos expresa con claridad. El recurso emocional es un adjetivo calificativo episódico (*alegre*, 34), pero en este caso no aparece aislado, sino precedido del verbo atributivo que corresponde a una cualidad temporal (*está*, 34). Además, como complemento del adjetivo emplea una proposición subordinada sustantiva en la que la preposición *de* actúa de nexo y el verbo de percepción *ver*, de núcleo. Tal construcción exige una interpretación activa: el personaje está alegre por ver a su primo, a causa de tal situación (no por ser visto, interpretación pasiva necesaria en construcciones similares, del tipo *un libro difícil de leer*).

El niño capta la causa inmediata de esa alegría del personaje (no se ven desde hace *mucho tiempo* (35) y el motivo de tal circunstancia (su primo ha estado de viaje, 34) porque identifica el objeto clave de la lámina: las maletas que aparecen junto a uno de los dos personajes (38).

El contexto oracional en esta tarea es más elaborado. El niño coordina dos proposiciones: en la primera incluye una subordinada adjetiva dependiendo del sustantivo *primo* para añadir algunos detalles sobre dicho personaje (33, 34), y en la segunda incluye una proposición de valor causal introducida por el nexo *que* (34, 35).

En la tarea I.b.2, el niño describe la situación y, tras identificar la causa (*tiene una muñeca que se le ha roto*, 43), le atribuye al personaje dos emociones posibles, ambas negativas. Recurre a adjetivos calificativos episódicos insertos en proposiciones atributivas (*está enfadada* y *está triste*, 43). Aun tratándose de proposiciones coordinadas de idéntica estructura, repite el verbo *estar*. De las dos emociones, selecciona una perfectamente válida cuando la investigadora le

insta a elegir la expresión facial con la que completaría la ilustración de la niña (*está triste*, 46).

31	*INV:	me puedes qué está pasando aquí en esta imagen?
32	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
33	*SA1:	pues (.) un chico ha visto su primo [*] <que ha> [/] que ha sali(d)o
34		de viaje de un país <y> [/] y está (.) alegre de verlo, que lleva ya
35		(.) mucho tiempo sin verlo.
36	%par:	su primo=a su primo
37	*INV:	y <cómo sabes> [/] por qué sabes que viene de viaje?
38	*SA1:	<pues porque> [?] tiene las maletas.
39	*INV:	ah, vale.
40	*INV:	muy bien.
41	*INV:	y <a esta chica> [/] <qué le pasa a esta niña> [>] ?
42	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
43	*SA1:	<la niña> [<] tiene una muñeca (.) que se le ha roto y está enfadada y está triste.
44	*INV:	y está enfadada y está triste?
45	*INV:	y de todas estas caras +/?
46	*SA1:	está triste +/.
47	*INV:	de todas estas caras cuál le pondrías tú?
48	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que el niño señale la
49		expresión facial que considera correcta
50	*SA1:	0.
51	%com:	señala la cara triste
52	*INV:	esa.
53	*INV:	porque has visto que la muñeca no tiene cara.
54	*INV:	qué cara le pondrías?
55	*SA1:	0.
56	%com:	el niño señala de nuevo la misma cara de la lámina 1
57	*INV:	esa, que está triste.

• **SA2.** La niña resuelve de manera acertada esta tarea porque se basa en las pistas que aporta el contexto (las maletas, fundamentalmente) para describir la escena.

Para hacer referencia al reencuentro entre los dos personajes, que ella considera amigos, utiliza en dos ocasiones un verbo de percepción, *ver*. En un caso omite la preposición necesaria del complemento directo de persona (*ha visto un amigo*, 43), y en otro lo emplea con un pronombre personal recíproco (*no se han visto hace mucho tiempo*, 48).

Resulta llamativo que la niña destaque la manifestación emocional de la alegría que sienten los personajes (*ha venido a darle un abrazo*, 48) y necesite una

pregunta explícita para describir dicho estado emocional (51). Elige entonces un adjetivo calificativo episódico, además en grado superlativo absoluto con el prefijo *super-* (52). La niña completa su descripción de la escena con algunos detalles y con gestos, como el lugar del que viene uno de los personajes.

En la tarea I.b.2, la niña describe la situación objetivamente. Relaciona causas y consecuencias, pero tiene dificultades para suponer la emoción del personaje y, por tanto, la expresión facial que le corresponde.

Comienza mencionando lo más llamativo de la escena: *una niña se le ha roto la muñeca* (57, 58; le falta la preposición *a* propia del complemento indirecto). Sin embargo, no explica cómo se siente el personaje, sino que se detiene en imaginar todos los detalles acerca de cómo se ha roto la muñeca: necesita entonces de la intervención de otro personaje, el hermano de la que aparece en la lámina, al que considera responsable de la situación. Lo considera *muy tonto* (57), adjetivo calificativo inherente (recurso axiológico según el criterio intelectual) en grado superlativo absoluto.

Al emplear una onomatopeya (58) y el adverbio de carácter deíctico *así* (61), la niña necesita recurrir a elementos no verbales para precisar que ese personaje imaginado ha cortado el cuello de la muñeca con unas tijeras.

Sin embargo, no es capaz de presuponer el estado emocional del personaje de la ilustración (64) simplemente porque *no lleva cara* (67). El contexto no le es suficiente, a pesar de que lo ha descrito detalladamente.

Cuando la investigadora le pide ya de manera directa que señale la expresión facial que le corresponde al personaje de la lámina, parece dudar. Utiliza el condicional simple (*pondría*, 73; *estaría*, 85) y cree adecuadas dos expresiones faciales, la triste o la asustada (73, 76), disyunción que revela duda e indecisión (recurso epistémico).

Además, se sirve dos veces del estilo directo, nuevamente introducido, como en la tarea anterior, por la expresión coloquial *en plan* (76, 85). Con este recurso da voz al personaje de la ilustración, lo que le permite utilizar varios elementos emocionales: la interjección *oh* (77, 86) y la entonación exclamativa (77, 78, 86).

La perífrasis verbal *ir a + infinitivo*, que en otras ocasiones consideramos un recurso volitivo, aquí no tiene valor intencional, sino predictivo (*se va a morir*, 86). Se trata de una creencia que la niña atribuye al personaje de la ilustración, si bien considera que su reacción es, como ha sucedido en la tarea anterior, desmedida. De ahí que utilice el sustantivo coloquial *rollo* (87) como recurso axiológico o valorativo (criterio intelectual).

39 *INV: venga, me tienes que contar aquí qué está pasando.

40 %com: I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2

41 *SA2: <la foto> [>].

42 *INV: <qué está> [>] pasando aquí?

43 *SA2: eh, es un (.) niño (.) que ha visto un [*] amigo (.) de mucho tiempo (.)

44 que se ha ido de viaje (.) a Hawái.

45 %par: un=a un niño

46 %com: gesticula con las manos como si estuviera bailando al estilo

47 hawaiano.

48 *SA2: <y como &s> [//] y como no se han visto hace [*] mucho tiempo, ha venido a darle un abrazo.

49 %par: hace=desde hace

50 *INV: ha venido a darle un abrazo.

51 *INV: y cómo crees que está?

52 *SA2: están superfelices.

53 *INV: superfelices.

54 *INV: mira.

55 *INV: qué está pasando aquí?

56 %com: l.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3

57 *SA2: [*] una niña se le ha roto la muñeca porque un hermano muy tonto ha

58 hecho ghh@o.

59 %par: una niña=a una niña

60 %com: hace el gesto de cortarse el cuello.

61 *SA2: <y le ha> [//] y ha cogido unas tijeras así.

62 %com: ríe y con la mano hace como que corta con unas tijeras.

63 *INV: y cómo está la niña?

64 *SA2: eh, no sé.

65 *INV: no lo sabes.

66 *INV: por qué no lo sabes?

67 *SA2: porque no lleva cara.

68 *INV: no tiene cara.

69 *INV: pues bueno.

70 *INV: y de todas estas, qué cara le pondríamos?

71 %com: le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que la niña señale la

72 expresión facial que considera correcta

73 *SA2: hmm, yo pondría (.) esta <o esta> [>].

74 %com: señala las caras con expresión triste y asustada.

75 *INV: <cuál es> [<] esta?

76 *SA2: triste o (.) asustada en plan +"/.

77 *SA2: +" oh, no!

78 *SA2: +" ha muerto!

79 %com: imita la voz del personaje

80 *INV: por qué pondrías esa?

81 *SA2: esta?

82 *INV: hmm.

83 *SA2: pues +/.

84 *INV: por qué pondrías esa, a ver.

85	*SA2:	pues porque es una niña pequeña y estaría en plan +"/.
86	*SA2:	+ " oh, se va a morir!
87	*SA2:	y todo ese rollo@ (.) de los pequeños.
88	*INV:	muy bien.

• **SA3.** El niño interpreta bien la imagen de la tarea I.b.1. Para describir el estado emocional de los personajes, utiliza el adjetivo calificativo episódico *feliz*, pero no lo hace depender de un verbo atributivo, sino de otro más específico, limitado a complementos predicativos emocionales: *sentirse* (25). A partir del objeto clave de la imagen, las maletas, construye dos hipótesis que pueden explicar tal felicidad, esto es, duda, así que emplea recursos variados que restan certeza a sus palabras. Ambas creencias se reflejan sintácticamente en sendas proposiciones coordinadas unidas por el nexos disyuntivo *o* (26), pero encontramos otros muchos recursos epistémicos que denotan inseguridad.

En la primera proposición, donde SA3 aporta la primera razón que puede explicar la felicidad de los personajes (uno de los dos amigos ha vuelto de viaje), utiliza el adverbio *seguramente* (25) y conjuga uno de los verbos, el de la proposición subordinada adjetiva, en futuro de indicativo (*habrá tardado*, 26). En la segunda proposición (uno de los amigos se marchó a vivir a otro lugar), emplea la locución adverbial de duda *a lo mejor* (26). Aquí usa un recurso epistémico de otro tipo, en concreto de percepción: con el verbo *ver*, con un pronombre (*llevaba tiempo sin verle*, 27) hace referencia al reencuentro de los dos personajes.

En definitiva, en esta tarea las preguntas son claras y directas, y el niño las resuelve con cierta habilidad.

La tarea I.b.2 tampoco parece suponer dificultades. De hecho, el niño realiza un razonamiento muy extenso para justificar su hipótesis inicial: el personaje *seguramente se sentirá triste* (33). Además de este adjetivo calificativo episódico que hace referencia a la emoción, emplea el verbo *sentirse* (recurso emocional) combinado con dos recursos doxológicos: uno léxico, el adverbio de duda *seguramente*; y otro morfológico, la conjugación del verbo en tiempo futuro.

El niño encuentra en el contexto una causa para el estado emocional del personaje de la ilustración: *se le ha roto un muñeco* (33, 34). Sin embargo, continúa su argumentación, quizás porque la circunstancia de que un muñeco se rompa no le parece suficiente para explicar la tristeza del personaje. Moviéndose todavía en el ámbito doxológico, coordina dos proposiciones prácticamente sinónimas mediante el nexos disyuntivo *o*. En la primera mantiene ese carácter hipotético con la locución adverbial de duda *a lo mejor*, y utiliza el adjetivo calificativo inherente *favorito* como recurso axiológico según el criterio hedónico (34). De acuerdo con este mismo criterio, emplea en la segunda proposición el verbo *gustar*. En definitiva, para el niño, el personaje se encuentra triste porque el muñeco que se ha roto era, en algún sentido, especial: su *favorito*, según la primera proposición, o, según la segunda, *el muñeco que le gustaba* (35).

Incluso, para ratificar su justificación, a modo de contraargumento establece una relación condicional: si el personaje no tuviera esa predilección por el muñeco, su estado emocional no sería de tristeza (35). Como núcleo de la subordinada adverbial condicional, emplea de nuevo el verbo axiológico *gustar*, pero ahora en pretérito imperfecto del modo subjuntivo. En la apódosis, el adjetivo calificativo *triste* aparece como complemento de *estar*, el verbo atributivo que le corresponde, dado su uso episódico. Dicho verbo se conjuga en condicional simple de indicativo, subrayando así una vez más el carácter hipotético de la idea.

El niño identifica bien las expresiones faciales que debería tener el personaje de la lámina ante las dos circunstancias que le plantea la interlocutora: si el muñeco se ha roto, estará triste (40); si hay alguien culpable, enfadada (48). Entiende que el cambio de circunstancia implica también una reacción emocional diferente. Mantiene el tiempo verbal de las preguntas de la interlocutora, así que conjuga los verbos *poner* y *tener* en condicional simple de indicativo, y resuelve el carácter deíctico del pronombre demostrativo *esta* señalando la expresión facial correspondiente. En el primer caso, además, repite el adjetivo *triste* (45), lo que evidencia que conecta la manifestación emocional, *llorar*, mencionada en la pregunta de la investigadora, con la emoción propiamente dicha que motiva tal reacción.

23	*INV:	cómo se siente y por qué.
24	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
25	*SA3:	en este se siente feliz porque (.) vuelve seguramente un amigo de un
26		viaje en el que habrá tardado mucho tiempo, o a lo mejor es que se
27		había mudado y llevaba tiempo sin verle.
28	*INV:	y por qué sabes que vuelve de un viaje?
29	*SA3:	porque tiene la maleta con la ropa y la maleta con sus cosas.
30	*INV:	y aquí, a ver.
31	*INV:	cómo se siente (.) <esta niña> [>]?
32	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
33	*SA3:	<es> [<] [/] es una niña que seguramente se sentirá triste porque se
34		le ha roto un muñeco, que a lo mejor es su muñeco favorito o el
35		muñeco que le gustaba, porque, si no le gustara, no estaría triste.
36	*INV:	y ahora mismo la muñeca no tiene cara.
37	*INV:	qué cara de todas estas le pondrías?
38	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que el niño señale la
39		expresión facial que considera correcta
40	*SA3:	yo le pondría (.) esta.
41	%com:	señala una de las caras de la lámina.
42	*INV:	la segunda?
43	*SA3:	sí.
44	*INV:	la que está llorando?

45	*SA3:	sí, triste.
46	*INV:	seguro?
47	*INV:	y si le han roto la muñeca?
48	*SA3:	pues tendría (.) esta.
49	%com:	señala otra de las caras de la lámina.
50	*INV:	la tercera.
51	*SA3:	<sí> [>].
52	*INV:	<enfadada> [<], no?
53	*INV:	vale.

• **SA4.** El niño resuelve adecuadamente la tarea I.b.1. Sin necesidad de preguntas, explica qué vínculo une a ambos personajes (son amigos), en qué situación se encuentran (*un amigo que ha vuelto de un viaje muy largo*, 29, 30), cómo se sienten (*felices* es atributo del verbo que corresponde a un adjetivo episódico, *estar*, 33) y cuál es la causa de tal emoción (*se han vuelto a ver*; verbo epistémico de percepción, auxiliado de una perífrasis temporal de hábito, 30). Deduce tales ideas porque interpreta bien las pistas que ofrece el contexto, y así podemos confirmarlo cuando la investigadora le pregunta de manera explícita: las maletas han sido la clave (36).

Sin embargo, la tarea I.b.2 supone ya algunas dificultades. Al ver la imagen, el niño llega a la conclusión correcta: la niña está *triste* (adjetivo episódico emocional, 40) *porque se le ha roto el muñeco* (40). Pero introduce dos recursos epistémicos que denotan indecisión: el verbo atributivo propio de los adjetivos episódicos, *estar*, aparece conjugado en futuro; y al final de su intervención inserta una locución adverbial modal, *al parecer*.

Identifica la expresión facial adecuada, si bien necesita recurrir a un gesto señalador para esclarecer el referente de los dos elementos deícticos que emplea, el pronombre demostrativo *esta* y el adverbio de lugar *aquí* (48).

Aunque resuelve bien esta primera parte de la tarea, el niño vacila continuamente cuando la investigadora modifica la situación y le propone imaginar el estado emocional de la niña si la muñeca no se ha roto accidentalmente, sino que su hermano lo ha hecho a propósito. La intervención de este nuevo personaje, que realiza una acción negativa de manera voluntaria, parece complicar demasiado la situación y desconcertar al niño, hasta el punto de que es incapaz de seleccionar una sola expresión facial, es decir, no puede determinar con seguridad qué sentiría.

De hecho, en esta parte de la tarea I.b.2, predominan de manera significativa los recursos epistémicos de creencia o duda: el futuro de indicativo (*estará*, 54 y 59); la preposición *entre* (54, 59), los adverbios *como* (59, 62) y *medio* (57) y la locución adverbial *algo así* (65), como vía para situar su respuesta en una zona indeterminada que no le comprometa totalmente con una emoción concreta.

Las opciones que maneja pueden considerarse válidas en algún sentido, pero quizás valorando muchos factores y analizando demasiado todos los detalles de la situación. El niño señala la expresión facial en la que el personaje está *llorando* (verbo en gerundio que indica una manifestación emocional, 57, 62), porque supone que, sea cual sea la causa por la que el muñeco está roto, la niña de la ilustración estará triste. Señala además la expresión de *enfado* (sustantivo emocional, 62), porque es consciente de que el hecho de que haya alguien responsable de esa situación crea un sentimiento de indignación hacia él. Y escoge también la última expresión de la lámina, la que en la tarea anterior consideró de desprecio. Puede resultar coherente si interpretamos la escena de manera un tanto enrevesada: el enfado hacia el culpable puede repercutir en el nivel de afecto que la niña siente hacia él.

Al margen de la pertinencia de esta expresión facial (o quizás de la selección un tanto azarosa por parte del niño), SA4 no emplea el adjetivo calificativo oportuno. A partir del sustantivo *desprecio* que utiliza en la primera tarea, es posible construir adjetivos derivados antónimos, y el niño opta precisamente por el inadecuado. En lugar de *despreciativo*, elige *despreciable* (62); en lugar del adjetivo que se predica de algo o de alguien que expresa desprecio (en este caso, el rostro), se queda con el que implica provocarlo.

El niño enumera las tres expresiones faciales entre las que se debate recurriendo a sendas clases de palabras: un adjetivo calificativo, un sustantivo y un verbo en forma no personal: *tipo despreciable, enfado y como llorando* (65).

28	%com:	pasa a la lámina siguiente; l.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
29	*SA4:	aquí lo que pasa (.) que [*] un amigo que ha vuelto de un viaje muy
30		largo y se han vuelto a ver.
31	%par:	que=es que
32	*INV:	y &c +/?
33	*SA4:	y están los dos felices.
34	*INV:	están felices?
35	*INV:	y cómo sabes que han vuelto de un viaje?
36	*SA4:	porque lleva maletas y bolsas y (.) esas cosas.
37	*INV:	muy bien.
38	*INV:	qué es lo que le ha pasado a la niña y cómo crees que se siente?
39	%com:	l.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
40	*SA4:	pues estará triste porque se le ha roto el muñeco, al parecer.
41	*INV:	sí?
42	*INV:	y de todas estas figuras que hemos visto aquí, de todas estas caras,
43		cuál le pondrías tú?
44	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que el niño señale la
45		expresión facial que considera correcta
46	*INV:	hemos visto que la niña no tiene cara.
47	*INV:	<esa> [>].

48	*SA4:	<esta> [<] de aquí.
49	%com:	señala la cara con una expresión triste.
50	*INV:	muy bien.
51	*INV:	y si en lugar de que se le haya roto es que su hermano <le ha roto>
52		[//] jugando le ha roto el muñeco, qué crees?
53	*INV:	qué cara tendrá?
54	*SA4:	pues (.) estará entre (.) estas dos.
55	%com:	señala la cara triste y la última cara de la lámina, que él ha
56		identificado como expresión de desprecio.
57	*SA4:	medio llorando y también como aquí.
58	*INV:	como qué?
59	*SA4:	estará como (.) entre estas tres.
60	*INV:	en cuál?
61	*INV:	a ver.
62	*SA4:	<&despr> [//] tipo despreciable [*], enfada(d)o y como llorando.
63	%par:	despreciable=de desprecio, despreciativo
64	%com:	con su expresión facial muestra inseguridad, duda
65	*SA4:	algo así.
66	*INV:	muy bien.

• **SA5.** El niño mantiene la misma estructura de las respuestas de la tarea anterior para la tarea I.b.1, es decir, emplea el verbo *sentirse* seguido de un adjetivo calificativo episódico, recursos emocionales ambos, para reconocer la expresión facial de los personajes de la lámina: *se sienten alegres* (39).

A pesar de que el niño necesita observar la imagen durante unos segundos, acaba llegando a la conclusión correcta: *ah, ya sé!* (44, la interjección y la entonación exclamativa son recursos emocionales; el verbo *saber*, epistémico). Uno de los personajes se reencuentra con su mejor amigo (*su mejor amigo acaba de volver de una excursión*, 45, 46), así que su intención es abrazarle (*su amigo va corriendo para abrazarle*, 47). Tal objetivo se expresa mediante una construcción final en la que la preposición *para* es el nexos, y el núcleo verbal, el infinitivo *abrazar* (verbo de manifestación emocional).

Parecen existir dos pequeños desajustes léxicos. Para imaginar el motivo del reencuentro, el niño parte del objeto clave de la imagen, una *maleta*, pero él habla de un *maletín* (49), que por lo general es de menor tamaño y tiene un uso más profesional o “especializado”. Además, SA5 no tiene en cuenta que los personajes llevan mucho tiempo sin verse, sobre todo si observamos que uno de ellos lleva equipaje y la reacción emocional de ambos es muy intensa. Cabría pensar que el personaje que llega no regresa de una excursión, sino de un viaje (ha estado fuera mucho tiempo).

La segunda tarea dentro de este apartado, la I.b.2, supone alguna dificultad al principio. El niño no reconoce lo que le ocurre al personaje *porque no tiene cara*

(55) y subraya con rotundidad su desconocimiento mediante una locución verbal: *no tengo ni idea*. No se trata solamente de no conocer qué le ocurre al personaje, sino de admitir el desconcierto y la desorientación totales.

Sin embargo, unos instantes más tarde (como ocurre en la primera parte de esta tarea), cuando la investigadora le reformula su pregunta acentuando el carácter subjetivo que espera de la respuesta, el niño utiliza una interjección con entonación exclamativa (*ah!*, recursos emocionales, 59) porque parece haber reparado en que el rostro del personaje no es el único elemento del dibujo que le puede aportar la clave para interpretar la situación. Hay en la escena otras pistas que informan sobre cuál es el estado de ánimo del personaje, al margen de la expresión facial. Solamente es necesario ponerse en su lugar y preguntarse: ¿qué sentiría yo si se me hubiera roto mi muñeco?

Finalmente, el niño considera que *está la cara triste y se siente triste* (adjetivo calificativo episódico con el verbo atributivo correspondiente, 60, o como predicativo del verbo sentirse, 70), y justifica este recurso emocional concretando la causa (*[a] su muñeca se le ha roto la cabeza*, 60, 61) y señalando la expresión facial pertinente.

En este mismo sentido, si varía el motivo por el que la muñeca se ha roto (alguien lo ha hecho a propósito), cambia también la reacción emocional del personaje. El niño sustituye la tristeza por el enfado (79), modificación perfectamente coherente con la situación planteada, si bien el niño, aun señalando bien la expresión facial, parece dudar. El adjetivo calificativo episódico, *enfadada* (recurso emocional), es el complemento predicativo del verbo *sentirse* (recurso emocional) conjugado en tiempo futuro (recurso doxológico).

35	*INV:	cómo se sienten estos niños?
36	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
37	*INV:	o el niño?
38	*INV:	cómo se sienten?
39	*SA5:	se sienten alegres.
40	*INV:	alegres.
41	*INV:	por qué?
42	*INV:	qué ha pasado?
43	*SA5:	que ha termina(d)o el &c +//.
44	*SA5:	ah, ya sé!
45	*SA5:	<que> [/] <que> [/] <que un &ni> [//] <que su &am> [//] que su mejor
46		amigo acaba de volver <de una> [/] de una excursión.
47	*SA5:	y su amigo <va> [/] <va> [/] va corriendo para abrazarle.
48	*INV:	y cómo sabes que ha vuelto de viaje?
49	*SA5:	<por la> [/] <por la> [//] por el maletín y por la bolsa.
50	*INV:	muy bien.

51	*INV:	a esta niña qué le pasa?
52	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
53	*SA5:	que se &sient +//.
54	*SA5:	no.
55	*SA5:	porque no tiene cara.
56	*INV:	no tienes ni idea.
57	*INV:	pero qué piensas que ha podido pasar?
58	*SA5:	que +//.
59	*SA5:	ah!
60	*SA5:	<que> [/] que está la cara triste <porque> [/] porque su [*]
61		muñeca se le ha roto la cabeza.
62	%par:	su=a su
63	*INV:	que se le ha roto la cabeza.
64	*INV:	y no tiene cara.
65	*INV:	pero de todas estas de aquí, que hemos visto al principio, qué cara
66		le pondrías?
67	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que el niño señale la
68		expresión facial que considera correcta
69	*INV:	qué <número> [>]?
70	*SA5:	<se siente> [<] triste.
71	*INV:	cuál le pondrías?
72	*SA5:	el número dos.
73	*INV:	la número dos?
74	*SA5:	sí.
75	*INV:	muy bien.
76	*INV:	y sabemos que se siente triste porque la muñeca está rota, pero
77		imagínate que se la han roto, que su hermano le ha roto la muñeca.
78	*INV:	qué cara le pondrías aquí?
79	*SA5:	se sentirá enfadada.
80	*SA5:	<la> [/] <la> [/] la número tres.

• **SA6.** La tarea I.b.1 queda resuelta de manera rápida y clara porque el niño elabora su interpretación de la imagen a partir de la pista principal, las maletas (52). Supone que a los dos personajes les une una relación de amistad y que se reencuentran después de mucho tiempo (*hace mucho tiempo que no se ven*; verbo de percepción como recurso epistémico, 46).

El niño necesita que le pidan de manera explícita cuál es el estado emocional de los personajes. No hace referencia a él de manera espontánea. En cualquier caso, su respuesta se adapta perfectamente a la pregunta. Esta contiene el pronombre interrogativo *qué*, así que él contesta con el sustantivo emocional correspondiente: *alegría* (49).

En la segunda parte de esta tarea, I.b.2, el niño destaca en primer lugar que el personaje de la lámina no tiene expresión facial: *no se le ve la cara* (verbo de percepción, recurso epistémico, 61). Al principio parece que va a empezar a describir la escena tratando de responder a la pregunta de la investigadora, pero modifica su intervención para resaltar lo que le llama la atención.

Pese a esta circunstancia y a que deja patente su duda (verbo doxológico, 68), es capaz de imaginar su estado emocional (*yo creo que la niña está triste*, adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 68) y la causa que lo ha provocado: *su muñeca se ha roto* (69, 70). Además, extiende esta idea a todas las niñas; no solo la considera válida para la de la ilustración, sino para las niñas en general. Resume este estereotipo con el verbo *gustar* (*gustan*, 73) como recurso axiológico de acuerdo con los criterios hedónico y estético, y lo confirma definitivamente con la expresión *y ya está*. No conecta las dos ideas que aporta, es decir, no relaciona con claridad la tristeza de la niña de la imagen, cuya expresión facial señala bien (81), con el agrado o el afecto que podía sentir por la muñeca. En ningún momento concluye que el personaje está triste porque la muñeca que se ha roto le gustaba mucho.

43	*INV:	y aquí, en esta imagen.
44	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
45	*INV:	en la lámina dos, qué crees que está pasando?
46	*SA6:	que &d dos amigos hace mucho tiempo que no se ven.
47	*INV:	que no se ven.
48	*INV:	y qué sienten?
49	*SA6:	alegría.
50	*INV:	alegría.
51	*INV:	y por qué sabes que hace mucho tiempo que no se ven?
52	*SA6:	porque viene él con las maletas.
53	*INV:	porque está la maleta.
54	*INV:	muy bien.
55	*INV:	y están contentos de verse o no?
56	*SA6:	sí.
57	*INV:	sí.
58	*INV:	y aquí?
59	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
60	*INV:	qué ha pasado en la lámina tres?
61	*SA6:	que una [*] &n no se le ve la cara.
62	%par:	una=a una
63	*INV:	no se le ve la cara!
64	*INV:	y entonces?
65	*INV:	qué?
66	*INV:	qué ha pasado?
67	*INV:	a ver.

68	*SA6:	eh, <&qu que la niña> [//] yo creo que la niña está triste porque su
69		muñeca se ha roto.
70	*INV:	porque su muñeca se ha roto.
71	*INV:	pero, como no le vemos la cara, cómo sabemos que está triste?
72	*SA6:	porque las niñas son así.
73	*SA6:	las [*] niñas les gustan las muñecas y ya está.
74	%par:	las=a las
75	*INV:	y si les rompes la muñeca, se enfadan, no?
76	*SA6:	sí.
77	*INV:	de todas estas caras que hemos visto antes, cuál le pondrías?
78	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que el niño señale la
79		expresión facial que considera correcta
80	*INV:	qué número le pondrías?
81	*SA6:	0.
82	%com:	el niño señala una de las expresiones.
83	*INV:	la número dos?
84	*INV:	muy bien.

• **SA7.** El niño resuelve bien la tarea I.b.1: el personaje *está alegre* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, con el verbo atributivo correspondiente, 29) porque ha vuelto su amigo y hace *mucho tiempo que no le ve* (verbo epistémico de percepción, 34).

No obstante, se muestra inseguro. Así, emplea el verbo doxológico *parecer* (*parece*, 29), el verbo epistémico *saber* en una oración enunciativa negativa (*no lo sé*, 32) y la perífrasis verbal de posibilidad *poder + infinitivo* (*puede ser*, 33).

El niño necesita tomarse unos instantes para interpretar la imagen y al final repara en el objeto clave: la maleta. Al comprender con claridad la situación, manifiesta su alegría mediante una interjección combinada con entonación exclamativa: *ah!* (recursos emocionales, 36). La maleta se convierte en la pista definitiva, aunque quiere destacar también otro elemento de la lámina (*otra cosa que no me acuerdo cómo se llama*, 37, 38). Busca la precisión, pero su dificultad de acceso léxico se refleja con un sustantivo de escasísima intensión y con la negación de un verbo epistémico.

La segunda parte de esta tarea no supone tampoco dificultad alguna. El niño describe la situación (*creo que se la ha roto un muñeco*, 42) y también la emoción que eso provoca en la niña que aparece en la lámina (se siente *triste*, adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 44) y la expresión facial que se vincula con ella. Esta situación le parece la *normal* (50), la más habitual o lógica quizás, pero añade otra situación posible, también debidamente justificada: en el caso de que el muñeco no se haya roto solo y haya alguien responsable, la niña del

dibujo no estará triste, sino *enfadada* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 47).

Como en la parte anterior de esta tarea, el niño utiliza algunos recursos para dejar patente el carácter hipotético de las ideas que propone. Por ejemplo, emplea el verbo doxológico *creer* (*creo*, 42) y el tiempo condicional (*sería*, 50), y con la subordinación adverbial condicional plantea dos posibles estados emocionales del personaje, así como la causa correspondiente a cada uno (46, 47). El sustantivo *muñeco* es sustituido en una ocasión por el hiperónimo *juguete* (46).

27	*INV:	muy bien.
28	%com:	pasa a la lámina siguiente; l.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
29	*SA7:	&e este (.) &pare parece que está alegre.
30	*INV:	por qué?
31	*INV:	qué pasa?
32	*SA7:	&n no lo sé.
33	*SA7:	<&porq> [//] puede ser porque <él es su &mej> [//] él es un amigo
34		suyo y hace mucho tiempo que no le ve.
35	*INV:	y cómo sabes que hace mucho tiempo que no le ve?
36	*SA7:	ah!
37	*SA7:	porque lleva una maleta (.) y otra cosa que no me acuerdo cómo [*]
38		se llama.
39	%par:	cómo=de cómo
40	*INV:	<venga> [>].
41	%com:	l.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
42	*SA7:	<creo> [<] <que> [/] (.) que se le ha roto un muñeco.
43	*INV:	y cómo crees que se siente?
44	*SA7:	triste.
45	*INV:	triste?
46	*SA7:	bueno, si se le ha roto porque estaba viejo ya el juguete,
47		triste, y si se lo han roto, enfadada.
48	*INV:	enfadada.
49	*INV:	y +/.
50	*SA7:	así que lo normal sería triste.
51	*INV:	triste.
52	*INV:	y de estas que hemos visto al principio, cuál le pondrías tú?
53	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que el niño señale la
54		expresión facial que considera correcta
55	*SA7:	esta.
56	*INV:	la segunda?
57	*SA7:	sí.

3.1.2.2. Deseos e intenciones (VO.De y VO.In)

La tarea II.a supone serias dificultades para la mayoría de los niños de la población Asperger, por lo que los recursos doxológicos son muy frecuentes. Los niños son conscientes de que el personaje de la lámina observa la estantería (SA2, SA4 y SA7 emplean verbos epistémicos de percepción, como *ver* o *mirar*), pero no todos detectan qué objeto desea conseguir. No perciben, pues, ese estado intersubjetivo volitivo.

SA1, por ejemplo, considera que *está eligiendo una cosa* (verbo volitivo, 61), o, concretando un poco más, *una cosa de metal* (63), *un juguete* (63) o *un libro para estudiar* (construcción intencional, 63). Llega a una conclusión equivocada porque cree que el objeto que finalmente escogerá será el libro, y algo similar piensan SA2 (*quiere coger un libro*, 95) y SA7 (*querrá conseguir el coche de juguete o un libro de los de arriba*; con dos verbos volitivos, uno desiderativo y otro intencional, 69, 70).

No se sirven de su conocimiento del mundo para determinar qué objeto puede resultar más atractivo para un niño ni tampoco rentabilizan la valiosa información que proporcionan la dirección de la mirada del personaje y su expresión facial de tristeza.

No obstante, SA3 considera que *el niño está pensativo sobre cómo conseguir coger o el cochecito o alguno de los objetos a los que no llega* (56, 57), es decir, intenta interpretar su expresión facial y, como complemento del verbo volitivo intencional, plantea dos opciones y acaba decantándose por la correcta, justificándola incluso apelando a la edad del personaje. La misma explicación aporta SA6 (100, 101), quien además ofrece una solución para que el niño de la lámina logre alcanzar el juguete que quiere: *ponerte la silla ahí* (108).

Como SA6, SA4 y SA5 reconocen desde el principio que el deseo del personaje es coger el coche, y a esta idea cada uno añade otro dato relevante. SA4 destaca su propósito (*querrá jugar con él*, verbo volitivo desiderativo, 74), y SA5, la emoción que siente (*quiere el niño conseguir su coche de juguete pero no llega*, con un verbo volitivo desiderativo y otro volitivo intencional, 91, 92; *se siente triste*, verbo y adjetivo emocionales, 93).

- **SA1.** En la tarea II.a, el niño no identifica el deseo del personaje. Duda acerca del contexto (*de una tienda o de una casa*, 61) y, a pesar de que atribuye al personaje un propósito final verosímil (*para llevársela al cole*, 61), no es consciente de que el personaje mira la estantería con cierto desánimo porque no puede alcanzar el objeto que quiere.

El niño piensa que el personaje está observando la estantería para seleccionar, de todos los objetos que hay en ella, el que puede resultar más adecuado para ese propósito que le presupone. De ahí que utilice el verbo volitivo *elegir* en una perífrasis durativa (*está eligiendo*, 61). Aparece en dos ocasiones debido a la gestión metadiscursiva, ya que en el primer caso el niño parece reparar en que

ha dejado un verbo transitivo sin complemento directo, así que reformula su enunciado y repara tal omisión.

En primer lugar, opta por un sustantivo de escasa intensión, *cosa* (61), y después, ante las preguntas de la investigadora, enumera varios objetos que se encuentran en la estantería. Repite entonces el sustantivo *cosa*, aunque en este caso con un complemento en forma de sintagma preposicional (*cosa de metal*, 63), hace referencia al coche con un hiperónimo (*juguete*, 63) y nombra dos veces un libro, la segunda de ellas atribuyéndole al personaje una intención complementaria de la que nombra al principio (*un libro para estudiar*, 63). De todos los objetos de la estantería, el niño cree que el personaje elegirá finalmente el libro. A pesar de que describe la situación y construye un contexto relativamente coherente, no tiene en cuenta los intereses habituales de un niño de corta edad ni la expresión facial del que aparece en la ilustración.

59	*INV:	qué está pasando en esta imagen?
60	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
61	*SA1:	que un niño está eligiendo de una tienda o de una casa &l &l &pa [/] está eligiendo una cosa &pa para llevársela al cole.
62	*INV:	y qué cosa crees que va a elegir <de todas esas > [>]?
63	*SA1:	<pues> [<] un libro, un juguete, <una> [/] una cosa de metal, un libro &p para estudiar.
64	*INV:	para estudiar.
65	*INV:	pero de todas esas, si solo pudiera elegir una, cuál crees que se llevaría?
66	*SA1:	este.
67	%com:	señala un objeto cualquiera de la estantería
68	*INV:	eso qué es?
69	*SA1:	un libro.

• **SA2.** Esta tarea no queda resuelta convenientemente. La niña describe la ilustración de manera muy general porque no capta el deseo del personaje ni su objetivo final: no destaca la mirada hacia el coche de juguete, sino que se queda tan en la superficie que afirma que el personaje ve la estantería (*está viendo*, 92), es decir, utiliza un verbo de percepción sin ningún valor intencional y necesita que la interlocutora le pregunte para seleccionar un objeto de todos los presentes.

Escoge entonces un libro e inventa un pequeño contexto en el que tal elección resultaría verosímil: además del verbo volitivo *quiere*, emplea, en una estructura de discurso indirecto introducida por el verbo de lengua *ha dicho*, una perífrasis verbal de obligación (95, 96). Esta especie de cita de autoridad le permite explicar la decisión que él atribuye al personaje, pero en realidad demuestra que no ha captado su expresión facial ni ha valorado tampoco los intereses habituales de un niño.

90	*INV:	qué está pasando aquí?
91	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
92	*SA2:	que hay un niño que está viendo una estantería.
93	*INV:	una estantería.
94	*INV:	y qué crees que quiere conseguir el niño?
95	*SA2:	quiere coger un libro <porque> [/] porque la seño@ le ha dicho que tiene que leer más porque va un poco mal en lectura.
96	*INV:	quiere conseguir un libro.
97	*INV:	de todas las cosas que hay ahí, quiere conseguir un libro, no?
98	*SA2:	0.
99	%com:	asiente

• **SA3.** La tarea se acaba resolviendo correctamente, aunque con algunas dudas al principio. El niño considera que el personaje *está pensativo* (56), por lo que la identificación de su expresión facial no afecta de manera directa a las emociones. Se trata más bien del reflejo de una actividad intelectual: encontrar una forma de alcanzar un objeto que se encuentra en un estante demasiado alto.

El niño construye una oración interrogativa indirecta en la que el núcleo es una forma no personal: el infinitivo *conseguir* (56), verbo volitivo intencional. De este verbo depende otro infinitivo, *coger*, y el niño duda a la hora de elegir su complemento directo. Por tanto, coordina dos sintagmas nominales mediante el nexo disyuntivo *o* (recurso epistémico doxológico): el primero es más preciso, *el cochecito* (56), con un sustantivo derivado mediante sufijación apreciativa; el segundo, más complejo a nivel formal pero menos intensivo, *alguno de los objetos a los que no llega* (57), incluye de hecho el pronombre indefinido *alguno*, marca morfológica de desconocimiento.

El niño necesita una pregunta explícita de la investigadora para seleccionar un objeto definitivamente: *el cochecito* (59, 61). Aunque en su primera intervención no selecciona con rotundidad un solo objeto, al menos sí destaca el coche de juguete, y aquí ya lo elige con convicción.

Dado el interés que muestra el niño por justificar todas sus respuestas, trata de explicar el deseo del personaje, que ha logrado detectar. Apela a la edad del personaje para justificar su elección: le resultará más divertido un coche de juguete que una enciclopedia. Tal explicación parece revelar el proceso que ha seguido en su razonamiento: comparando el interés que pueden despertar en el personaje los diversos objetos de la estantería, el más atractivo sería el juguete.

Al expresar esta idea, emplea dos recursos mentalistas importantes (62): el verbo *crear* en primera persona del singular, como manifestación explícita de que no conoce con seguridad si esa es la decisión del niño pero sí dispone de elementos

contextuales y de un grado suficiente de experiencia o conocimiento del mundo como para crear tal hipótesis; y el verbo *querer*, un verbo volitivo desiderativo, aquí en modo subjuntivo por exigencias de la propia construcción sintáctica.

No obstante, el niño no menciona en ningún momento el propósito final del personaje. No se plantea para qué quiere el cochecito. De hecho, parece rechazar la propuesta de la investigadora (*el cochecito para jugar*, 60).

54	*INV:	qué está haciendo el niño?
55	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
56	*SA3:	el niño está pensativo sobre cómo conseguir coger o el cochecito o
57		alguno de los objetos a los que no llega.
58	*INV:	y tú cuál crees que quiere coger?
59	*SA3:	el cochecito.
60	*INV:	el cochecito <para jugar> [>].
61	*SA3:	<el cochecito> [<] porque es un niño.
62	*SA3:	porque no creo que un niño con su edad quiera cogerse una
63		enciclopedia.
64	*INV:	muy bien.

• **SA4.** La tarea queda resuelta de manera satisfactoria porque el niño identifica desde el principio qué objeto de los que hay en la estantería desea coger el personaje. Utiliza la perífrasis verbal durativa *está mirando* (69), en la que el verbo auxiliado es de tipo perceptivo, y al sustantivo *coche* le añade un sufijo apreciativo (*cochecito*, 69). El niño detecta imagina también la intención del personaje: *querrá jugar con él* (74). Utiliza el verbo volitivo *querer*, tomado quizás de la pregunta.

A pesar de la resolución favorable de la tarea, merece nuestra atención nuevamente la frecuencia de recursos doxológicos. El niño inserta periódicamente recursos morfosintácticos o recursos léxicos que restan seguridad a sus respuestas y transforma en dubitativas unas oraciones que deberían ser enunciativas (en tanto que su objetivo es informar). Así, el niño emplea los verbos *creer* y *suponer* en primera persona del singular (69, 75), y el verbo *querer*, en futuro de indicativo (74). Así no se compromete por completo con las ideas que expresa y hace ver que ha llegado a tales conclusiones no porque realmente las conozca sino porque las ha deducido del contexto.

67	*INV:	qué está haciendo el niño de la lámina?
----	-------	---

68	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
69	*SA4:	está mirando creo yo que al cochecito que hay arriba.
70	*INV:	sí?
71	*INV:	tú crees que quiere conseguir el cochecito?
72	*SA4:	sí.
73	*INV:	y por qué lo quiere conseguir?
74	*SA4:	porque querrá jugar con él.
75	*SA4:	supongo.
76	*INV:	muy bien.

• **SA5.** En esta tarea el niño reconoce qué objeto ansía el personaje de la lámina: *su coche de juguete* (91). Para ello utiliza dos verbos volitivos, uno de deseo (*quiere*) y uno intencional (*conseguir*). Relaciona la expresión facial del personaje con la tristeza (el verbo emocional sentirse tiene como complemento predicativo el adjetivo calificativo episódico *triste*, que repite en dos ocasiones, 93, 94), y tal emoción es el resultado de no poder alcanzar el juguete.

El niño intenta explicar por qué está el coche en la estantería, a pesar de que no es necesario aclarar este punto para resolver la tarea. Aun así, el resultado resulta totalmente inverosímil: *ha tropezado y el coche ha caído en una estantería* (86, 87).

83	*INV:	qué pasa aquí?
84	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
85	*SA5:	<que el> [//] <que al niño su> [//] que al
86		[*] niño <está> [/] jugando con su coche (.) <y> [/] (.) y ha
87		tropezado y el coche ha caído en una estantería.
88	%par:	al=el
89	*INV:	y qué crees que quiere él?
90	*INV:	qué quiere él <conseguir> [>]?
91	*SA5:	<quiere> [<] [/] quiere el niño conseguir su coche de juguete <pero>
92		[/] <pero> [/] pero no llega.
93	*SA5:	se siente triste +//.
94	*SA5:	triste.
95	*INV:	se siente triste.
96	*INV:	y no llega.

• **SA6.** Esta tarea no supone para SA6 dificultad alguna, si bien el niño utiliza muy pocos recursos mentalistas para resolverla. Aun teniendo en cuenta que, en este

caso, la pregunta de la investigadora resulta demasiado específica porque ya incita a seleccionar un objeto de todos los que hay en la estantería, el niño identifica desde el primer momento cuál capta la atención del personaje de la ilustración: *el coche* (89). Por tanto, ese es el objeto que quiere conseguir (96).

Justifica este interés del personaje con una idea general, que implica señalar también el objetivo que persigue: *a los niños les gusta, en vez de leer libros, les gusta jugar con los juguetes* (100, 101). Establece así una jerarquización entre las dos actividades mediante el verbo *gustar*, recurso axiológico.

Además, condicionado de forma evidente por la pregunta de la investigadora (103, 104), el niño advierte que el personaje intenta averiguar cómo conseguir el coche de juguete (105) y propone una solución (*ponerte la silla ahí*, 108), la que él pondría en práctica si se encontrara en una situación similar.

85	*INV:	y aquí?
86	%com:	Il.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
87	*INV:	qué crees que está mirando este niño en la lámina cinco?
88	*INV:	qué está mirando?
89	*SA6:	el coche.
90	*INV:	el coche.
91	*INV:	el coche, lo está mirando?
92	*INV:	de todas las cosas que hay en la estantería, <está mirando> [>] el
93		coche.
94	*SA6:	<el coche> [<].
95	*INV:	qué quiere conseguir, entonces?
96	*SA6:	el coche.
97	*INV:	quiere conseguir el coche.
98	*INV:	y por qué crees que quiere conseguir el coche y no un libro, por
99		ejemplo?
100	*SA6:	porque &l &l a los niños les gusta, en vez de leer libros, les gusta
101		más &ju &ju jugar con los juguetes.
102	*INV:	jugar con los juguetes.
103	*INV:	y a lo mejor está viendo qué?
104	*INV:	la forma de qué?
105	*SA6:	de cogerlo.
106	*INV:	de conseguirlo.
107	*INV:	muy bien.
108	*SA6:	ponerte la silla ahí.
109	*INV:	él a lo mejor llega a la conclusión de poner la silla.
110	*INV:	tú pondrías la silla?
111	*SA6:	sí.

• **SA7**. El niño hace referencia a la acción que hace el personaje (*está mirando*, verbo epistémico de percepción, 65, 69), pero no identifica qué objeto capta su atención. Al margen del desajuste léxico que supone denominar *armario* a la estantería, el niño analiza con detenimiento la dirección de la mirada del personaje y así concluye que, obviamente, no observa todo el mueble, sino algún objeto en particular que *querrá conseguir* (los dos verbos son volitivos; el primero expresa deseo, y el segundo, intención).

El niño ofrece tres posibilidades: el coche de juguete, un libro de los situados en la parte superior o un libro del estante intermedio. Defiende que el personaje podría *intentar* (verbo volitivo intencional, 75) alcanzar uno de esos libros que no están tan altos porque *alcanza un poco* (76). En ningún momento destaca el coche de juguete, a pesar de que este es el único elemento de todos los que hay en la estantería que se ajusta a las preferencias de un niño. Duda incluso de que los libros de la estantería efectivamente lo sean.

Si los recursos doxológicos eran frecuentes en tareas previas, aquí se multiplican notablemente. Citamos los más importantes, por orden de aparición: el adverbio *seguramente* (69); la conjugación en futuro de indicativo (*querrá*, 69); la coordinación disyuntiva (*un coche de juguete o un libro*, 70); la subordinación adverbial condicional (*si es que son libros*, 70); el verbo *parecer* (*parecen*, 71); la interjección *bueno* (introduce una hipótesis posible pero menos probable, 75); la conjugación en condicional simple de indicativo (*valdría*, 75); y el verbo *creer*, prototípico para expresar la suposición (*creo*, 76).

62	*INV:	qué hace este niño?
63	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
64	*INV:	qué hace?
65	*SA7:	hmm, está mirando un armario.
66	%com:	se refiere a la estantería
67	*INV:	un armario.
68	*INV:	y qué crees que quiere conseguir del armario?
69	*SA7:	está mirando alto, así que (.) seguramente querrá conseguir (.) el
70		coche de juguete (.) o un libro de los de arriba (.), si es que son
71		libros, que lo parecen.
72	*INV:	pues entonces o el coche o los libros, no?
73	*SA7:	sí.
74	*INV:	seguro?
75	*SA7:	<bueno, también> [/] (.) bueno, también valdría intentar coger uno
76		de estos, y esto creo que con la mano alcanza un poco.
77	*INV:	vale.

La tarea II.b resulta más fácil que la II.a para los niños de esta población. Implica también un estado volitivo, pero la carga emocional parece menor, lo que facilita considerablemente la interpretación de la escena. Aunque mencionemos en las descripciones individuales los recursos epistémicos que reflejan dudas e inseguridades en las respuestas, nos detenemos de momento en la resolución general de la tarea y especialmente en los recursos volitivos empleados.

Todos los niños entienden que el personaje quiere comprar pan y está buscando dinero para pagarlo, por lo que utilizan construcciones finales como recurso volitivo intencional: *pasta para comprar* (SA1, 88), *va a salir a comprar el pan para luego poder merendar* (SA2, 105), *para pagar la baguette de pan que acaba de comprar* (SA3, 69, 70), *está sacando del bolsillo dinero para pagar* (SA4, 80), *para pagarlos* (SA5, 110), *para pagar la barra de pan* (SA6, 120), *para comprar una barra de pan* (SA7, 80, 81). Sin embargo, a partir de esta idea básica, difieren notablemente el grado de precisión que eligen, los detalles que imaginan o la cantidad de recursos intersubjetivos que emplean.

SA1, SA6 y SA7, más allá de las construcciones finales ya mencionadas, apenas recurren a la manifestación formal de la intersubjetividad. SA6 se detiene en el tipo exacto de producto que está comprando el personaje, al igual que hace SA5, que menciona varios dentro del campo semántico de la panadería.

SA5, no obstante, realiza también una apreciación importante a nivel intersubjetivo. Repara en la expresión facial del personaje e interpreta que *se siente asustado* (tanto el verbo como el adjetivo son recursos emocionales, 112) porque no encuentra el dinero que necesita para pagar. SA3, por su parte, afirma que *está pensativo* (adjetivo emocional, 68), y SA4 destaca el estado desiderativo del personaje: *quiere conseguir la barra de pan* (emplea dos verbos volitivos, 83).

SA2 es el caso más complejo. Con construcciones finales, perífrasis verbales incoativas e incluso con el modo imperativo genera expresiones volitivas, tanto desiderativas como intencionales, que, junto con expresiones epistémicas y emocionales, le permiten construir una narración bastante pormenorizada (más adelante describimos con detenimiento estos recursos).

- **SA1.** Al principio, el niño se limita a describir la escena sin aportar detalles: presenta al personaje principal de la secuencia (recurre para ello al determinante indefinido y a un sustantivo poco preciso: *un hombre*, 75) y el lugar en el que se encuentra.

A pesar de que la investigadora le pregunta por el deseo del personaje y por su intención última utilizando elementos léxicos relacionados con la capacidad intersubjetiva, el niño aporta la información necesaria sin emplear este tipo de recursos. No los rescata de las preguntas, sino que, sirviéndose de la coordinación copulativa (en una especie de polisíndeton involuntario, enlaza todas las proposiciones con el nexos *y*), construye una pequeña narración en la que enumera las acciones que el personaje realiza desde que entra en la

panadería hasta que se marcha. Aunque no apela al estado mental de ninguno de los dos personajes, se detiene en detalles muy concretos, como que la dependienta aprieta el botón de la caja (80) o le da el cambio al cliente (82, 83). Por tanto, el niño capta la intención inmediata del personaje principal de la secuencia (*el dinero*, 85) y también su objetivo último (*pasta para comprar*, 88).

En esta última intervención, el niño sustituye el sustantivo no marcado *dinero* por otro coloquial o informal, *pasta*. A él añade una construcción final, formada por el nexa *para* y el verbo *comprar* en infinitivo; se trata del único recurso intersubjetivo, concretamente de tipo volitivo intencional.

73	*INV:	qué <pasa> [>]?
74	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
75	*SA1:	<un hombre> [<] ha ido a una panadería.
76	*INV:	muy bien.
77	*SA1:	<y> [/] y +/.
78	*INV:	y qué quiere?
79	*SA1:	y ha comprado una barra de pan y la chica <le da> [//] le eh
80		(.) &caj [//] aprieta el botón de la caja <y le> [/] y le cobra el
81		dinero y el hombre saca el dinero <de la &bo> [//] de la
82		chaqueta y se lo da a la chica, y después la chica le da el cambio
83		al chico.
84	*INV:	y entonces qué está buscando el hombre?
85	*SA1:	el dinero.
86	*INV:	el dinero.
87	*INV:	y qué quiere conseguir?
88	*SA1:	&di &di [//] pasta para comprar.

• **SA2.** La niña resuelve la tarea de manera curiosa. A partir de las viñetas narra una historia precisando todo tipo de detalles, aunque deja claro que todos los datos que aporta son de su invención. De hecho, para reducir al máximo su grado de compromiso con lo que afirma, utiliza dos recursos doxológicos en la línea 106: recurre al verbo *creer* y, como núcleo de la proposición subordinada sustantiva que depende de él, emplea el verbo *llamar* en futuro de indicativo.

Sin necesidad de preguntas que guíen u orienten su discurso, presenta al personaje protagonista e identifica el objetivo que persigue: *va a salir a comprar el pan* (104). Utiliza para ello una perífrasis verbal incoativa y una construcción final. Llega incluso más lejos explicando de qué modo tiene previsto el personaje comerse el pan. Construye entonces una subordinada adverbial final en la que la preposición *para* actúa de nexa y el infinitivo de la perífrasis verbal *poder merendar* es el núcleo verbal (104, 105).

Lo llamativo aquí es que, a pesar de que la niña capta el objetivo último del personaje, interpreta de manera enrevesada la acción que está realizando en la lámina. En lugar de optar por una idea sencilla, como que está buscando el dinero en el bolsillo de la chaqueta, complica más la historia considerando que el personaje ha olvidado el dinero en casa. Esta interpretación sería la única válida si la expresión facial del personaje fuera de sorpresa, pero tal circunstancia no se aprecia con claridad.

La niña combina elementos paralingüísticos (susurra, imita la voz de los personajes, etc.) con recursos formales complejos. Como recurso epistémico de percepción, elige una locución verbal, *darse cuenta* (107, 111), y como recurso volitivo intencional, la perífrasis verbal incoativa *ir a* seguida de infinitivo (109). Inserta algunos adverbios de tiempo que le permiten secuenciar los acontecimientos (*entonces, luego*), y utiliza la coordinación adversativa (107), la coordinación copulativa (111), la subordinación adverbial temporal (109) y los enunciados en estilo directo introducidos por verbos de lengua (110, 112, 113) o por la expresión coloquial *en plan* (117, 119, 120, 121, 122). Estos dan voz primero a la dependienta de la panadería y después al personaje protagonista, que manifiesta desconocer el lugar en el que está su dinero construyendo una oración interrogativa parcial (recurso epistémico, 112). Deja patente también su sorpresa ante tal situación con una oración exclamativa (recurso emocional, 113).

Como cierre de la historia y como vía para solucionar el problema, la niña imagina a un tercer personaje: la mujer del protagonista. Imagina entonces que este la llama por teléfono. En ese diálogo simulado, la niña pone en boca del protagonista de su narración otros recurso mentalista, concretamente de tipo volitivo desiderativo: el valor exhortativo del presente de imperativo en el verbo *trae* (117).

102	*INV:	qué está pasando aquí?
103	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
104	*SA2:	el señor Tom va a salir a comprar el pan para luego poder
105		merendar <salchichas a la plancha> [=! susurrando].
106	*SA2:	creo que se llamará así.
107	*SA2:	<pero entonces se da> [//] pero no se da cuenta de que el
108		monedero se lo ha deja(d)o encima de la mesa.
109	*SA2:	entonces, cuando va a pagar el pan, dice +"/.
110	*SA2:	+ " tres euros, please [:=i por favor].
111	*SA2:	y el señor se da cuenta.
112	*SA2:	+ " dónde está mi dinero?
113	*SA2:	+ " me lo he deja(d)o en casa!
114	%com:	imita la voz del personaje
115	*SA2:	<y> [/] y entonces tiene que llamar a su mujer por teléfono en plan
116		+"/.
117	*SA2:	+ " Mari Carmen, por favor, trae un poquito de dinero.
118	%com:	imita de nuevo la voz del personaje

119	*SA2:	+ " necesito tres euros.
120	*SA2:	+ " y si no, +//.
121	*SA2:	+ " eh, eh, estoy en la panadería de al lado.
122	*SA2:	+ " chao [=! susurrando].

• **SA3.** Esta tarea es resuelta con acierto. El niño considera que la expresión facial del personaje es la misma manera que la del personaje de la tarea anterior: consciente de la diferencia de edad entre ambos, opta en este caso por un sustantivo diferente y afirma que *el hombre* de la imagen *está pensativo*, es decir, emplea un verbo atributivo con un adjetivo calificativo episódico como recurso emocional (68).

En un enunciado de gran complejidad formal, el niño justifica su respuesta. Identifica perfectamente la acción que realiza el personaje en la ilustración (buscar su cartera, 69 y 72) y su objetivo final (pagar el pan, 69 y 75). Este último propósito se refleja sintácticamente como recurso volitivo intencional mediante una oración subordinada adverbial final, en la que la preposición *para* es el nexos, y el infinitivo *pagar*, el núcleo verbal.

65	*INV:	y aquí?
66	*INV:	qué está pasando en esa imagen?
67	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
68	*SA3:	<ese &hombr> [//] el hombre ese está pensativo porque (.) está
69		buscando su cartera para pagar la baguette de pan que acaba de
70		comprar.
71	*INV:	y entonces qué quiere conseguir?
72	*SA3:	la cartera.
73	*INV:	la cartera.
74	*INV:	para qué?
75	*SA3:	para pagar.
76	*INV:	muy bien.

• **SA4.** El niño resuelve la tarea de manera correcta y precisa. Desde el principio menciona la acción que realiza el personaje de la lámina y por qué la está haciendo, es decir, qué objetivo final persigue: *está sacando del bolsillo dinero para pagar* (80). Dicha intención queda reflejada formalmente mediante una subordinada adverbial final en la que el nexos es la preposición *para*.

Repite de nuevo el propósito último del personaje manteniendo la estructura de la pregunta de la investigadora. Emplea entonces dos verbos volitivos (83): *querer*, referido al deseo; y *conseguir*, enfocado a la intención y, sobre todo, al cumplimiento del propósito. No obstante, el verbo *conseguir*, como ya mencionamos (§IV.2.2.2), carece del enfoque prospectivo de los verbos volitivos al uso.

78	*INV:	y aquí qué está haciendo el hombre?
79	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
80	*SA4:	está sacando del bolsillo dinero para pagar (.) eh, la barra de pan.
81	*INV:	por qué?
82	*INV:	qué quiere conseguir?
83	*SA4:	quiere conseguir la barra de pan pagando el dinero xxx.
84	*INV:	muy bien.

• **SA5.** El niño identifica con facilidad la acción concreta que está realizando el personaje (*está buscando el dinero*, 108) y el objetivo final que persigue: *para pagarlos* (el recurso volitivo intencional es aquí una construcción final, en la que la preposición *para* es el nexos, y el verbo, el infinitivo *pagar*, 110).

No obstante, a la hora de determinar qué pretende comprar, el niño ofrece dos posibilidades: *una barra de pan* y *un bocadillo* (101, 105). Duda del tipo exacto de producto, por lo que en ambos casos antepone a dichos sintagmas el adverbio *como* (recurso doxológico). Añade también otro elemento perteneciente al mismo campo semántico que los anteriores: *una empanadilla* (105). A pesar de que la ilustración no informa en este sentido, el niño asocia el pan con otro producto vendido en este mismo tipo de establecimientos.

Además, SA5 repara en la expresión facial del personaje. Interpreta que *se siente asustado* (verbo *sentirse*, con el adjetivo calificativo episódico *asustado* como complemento predicativo, ambos recursos emocionales, 112), así que intenta buscarle una causa: aunque está buscando el dinero en el bolsillo de la chaqueta, no logra encontrarlo (111).

98	*INV:	y qué hace este hombre?
99	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
100	*INV:	qué está haciendo?
101	*SA5:	este hombre <está> [/] está comprando como una barrana [*] de pan

102	+//.	
103	%par:	barrana=barra
104	*SA5:	está comprando como un bocadillo.
105	*SA5:	<y una empanadilla> [?] [>].
106	*INV:	<un bocadillo> [<].
107	*INV:	y qué está haciendo?
108	*SA5:	<está> [/] está buscando <el> [/] el dinero +/.
109	*INV:	para qué?
110	*SA5:	<para> [/] para pagarlos.
111	*SA5:	pero no lo encuentra.
112	*SA5:	y se siente &a asustado.
113	*INV:	y se siente asustado.
114	*INV:	por qué?
115	*SA5:	porque no encuentra el dinero, <y si> [/] y si no paga, pues
116		entonces (.) pues no lo compra.
117	*INV:	se <queda sin> [>] +/.
118	*SA5:	<se queda> [<] sin +/.
119	*INV:	sin bocata.
120	*SA5:	sin bocata@.

• **SA6.** Al comenzar con esta tarea, el niño no se limita a describir la escena, sino que repara en un detalle: no logra identificar el objeto central de la imagen (*no sé*, verbo epistémico, 116), lo que parece afectar a su análisis hasta el punto de imposibilitarlo. Él mismo propone dos soluciones, sustantivos del mismo campo semántico: *un cruasán o una baguette* (117). La coordinación disyuntiva de los sintagmas constituye un recurso doxológico evidente.

Pese a la atención desmedida que dedica el niño a saber de qué producto se trata, este dato resulta del todo prescindible para la resolución de la tarea. El hecho de que sea un cruasán o una *baguette* no repercute en la acción del personaje ni en su intención. No obstante, el niño identifica ambas: a qué corresponde el gesto concreto que realiza el personaje en la lámina (*está sacando dinero*, 119) y para qué lo hace (*para pagar la barra de pan*¹³⁵, construcción final como recurso volitivo intencional, 120). Su propósito final es *hacerse un bocadillo con él* (128).

114	*INV:	y aquí, en la lámina seis, qué está pasando?
115	%com:	II.b. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
116	*SA6:	que esto no sé lo que es.

¹³⁵ En este punto, curiosamente, el niño utiliza de forma espontánea un sintagma sinónimo del sustantivo *baguette*, uno de los que formaba la disyunción sobre la que dudaba al principio (117).

117	*SA6:	un cruasán o una baguette [:=f barra de pan].
118	*INV:	una baguette.
119	*SA6:	pero (.) &e el hombre &e está sacando dinero <para pagar> [/]
120		para pagar la barra de pan.
121	*INV:	para pagar la barra de pan.
122	*INV:	por qué?
123	*SA6:	eh.
124	*SA6:	<porque &l> [/] porque lo necesita.
125	*INV:	lo necesita por qué?
126	*INV:	qué quiere conseguir el hombre?
127	*SA6:	eh.
128	*SA6:	&hac hacerse un bocadillo con él.
129	*INV:	y necesita pagar, no?
130	*INV:	muy bien.

- **SA7.** El niño reconoce tanto la acción que realiza el personaje como el objetivo que persigue con ella: está comprobando si lleva dinero *para comprar una barra de pan* (80, 81), *para poder pagar* (88). Repite esta intención del personaje dos veces, y en ambos casos la expresa con una construcción final en la que el nexa es la preposición *para*. El núcleo verbal es el infinitivo *comprar* en el primer caso, y la perífrasis verbal de posibilidad *poder pagar* en el segundo.

78	*INV:	qué está haciendo el hombre?
79	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
80	*SA7:	creo que está (.) buscando si se ha traído dinero para comprar (.)
81		una barra de pan.
82	*INV:	está buscando para qué?
83	*INV:	para pagar, no?
84	*SA7:	sí.
85	*INV:	la barra de pan.
86	*INV:	entonces qué es lo que quiere ahora mismo?
87	*INV:	qué es lo que quiere el hombre?
88	*SA7:	dinero para poder pagar la barra de pan.
89	*INV:	vale.

3.1.2.3. Acceso al conocimiento (EP.Pe y EP.Co)

En la tarea III los niños de esta población en general interpretan bien las ilustraciones, si bien se aprecian algunos desajustes en la interpretación de las expresiones faciales. Los niños no suelen hacer referencia de manera explícita a las creencias o al estado de conocimiento del personaje porque las intervenciones de la investigadora, la mayoría muy precisas, guían su razonamiento y condicionan sus

respuestas, haciéndolas bastante breves y concisas. Aparecen algunos recursos intersubjetivos epistémicos, como expondremos a continuación, pero la mayoría de ellos, de tipo doxológico, no afectan al estado mental del personaje, sino al de los propios niños, que dejan patentes sus dudas y el carácter hipotético de sus ideas.

Todos parecen diferenciar bien su propio estado de conocimiento, el estado de conocimiento del personaje, las creencias que tiene cada uno sobre el contenido de la caja y la realidad que nos muestra la viñeta final.

Así, SA2 apuesta desde el principio por que en la caja *hay una mascota* (133), concretamente *cualquier tipo de roedor* (141), como *una cobaya* (137). El personaje, por tanto, sabe lo que hay porque se lo quiere enseñar a alguien. Para SA1, el personaje *ha comprado una caja sorpresa* (92), así que también debe conocer, por tanto, qué contiene (aunque SA1 no lo sepa). *Dentro habrá una cosa* (97), en concreto *una novela para leer* (103).

Para SA3 la situación es justo la contraria: el niño sabe lo que hay (87), pero el personaje no (83; emplea de manera recurrente el verbo epistémico *saber*). Por este motivo y porque duda acerca de si lo que hay le gustará finalmente, *está pensativa* (80).

SA4, SA5 y SA6 hacen coincidir su propio estado de conocimiento con el del personaje: no saben qué hay en la caja. Aun así, SA4 imagina que será algo *que le pueda gustar* (106), como *un regalo* (90), *una muñeca o un balón* (99). No capta la neutralidad de la expresión facial de esta primera viñeta y considera que el personaje está *feliz* (89), pero admite que expresa tal emoción de manera sutil (*si lo supiera [lo que hay en la caja], estaría como más [...] eufórica, más feliz*, 92, 94).

De manera similar, SA5 apuesta también por la idea del regalo. El personaje *no sabe lo que hay dentro* (verbo epistémico, 130), pero el niño, nuevamente como SA4, intenta reconocer en su gesto una expresión facial *sorprendida y alegre* (adjetivos emocionales, 125) porque está *con ganas de* abrir la caja (locución adjetival, recurso emocional, 131). Contempla la posibilidad de que dentro haya *una Barbie* (134), una *Monster High* (142) o *un muñeco de un príncipe* (157). SA6 aúna todas estas ideas: puede haber una *caja [...] de dibujo* (148, 150), un *regalo de cumpleaños* (173), una *muñeca u otro juguete* (178).

SA7 es el único niño que justifica el desconocimiento del personaje a partir de su expresión facial, en concreto con un adjetivo de manifestación emocional: *parece seria* (106). Aun así, las ideas que aporta sobre el contenido de la caja son similares a las de los demás niños: *un regalo* (98, 101, 103) o algo que le guste (128), como un juguete, ropa o un libro (132).

En la segunda viñeta, cuando el personaje ya abre la caja y ve definitivamente lo que hay, SA1 se debate entre la alegría y la sorpresa: lo que ha visto le gusta o le sorprende (105). SA4, que también contempla ambas posibilidades, acaba eligiendo la alegría y la expresa en grado superlativo: el personaje está *muy feliz* (112, 114). SA6 considera igualmente que la niña de la imagen *está contenta* (161), pero no termina de justificar bien por qué, y SA7, que detecta la misma emoción (*parece contenta*, 116),

necesita de la intervención de la interlocutora para encontrar un motivo para esa alegría.

Sin embargo, SA3 y SA5 explican mejor la causa de dicha emoción: *la niña está contenta porque acaba de ver lo que hay y le gusta* (SA3, 93); se encuentra *alegre* (SA5, 147) porque *ha visto* (SA5, 149) que dentro está *la cosa que quería desde pequeña* (SA5, 149, 150). La justificación alude en un caso a la valoración axiológica, y en el otro, a un estado volitivo desiderativo. Lo que merece una atención especial es el hecho de que, de los siete niños de esta población, solo SA3 y SA5 mencionan explícitamente la percepción visual como causa de la actualización en el estado de conocimiento del personaje. Hablan con claridad de la relación entre ver y saber.

SA2 es quizás la niña que más se aleja de la resolución absoluta de la tarea. Daba por hecho que el personaje sabía desde el principio qué había en la caja, así que no capta la reacción emocional que muestra la segunda viñeta. Interpreta positivamente su expresión facial (*está sonrojadita*, 155), pero no vincula esa reacción emocional con el contenido de la caja, recién descubierto, sino con la idea de que va a enseñarle su mascota a otra persona.

Al pasar a la tercera y última viñeta, SA1 insiste en que él esperaba que en la caja efectivamente hubiera un conejo; no admite que su creencia estaba equivocada, que al principio de la tarea era otra su hipótesis acerca del contenido de la caja. En cambio, SA5 manifiesta explícitamente su equivocación; admite que no se imaginaba que dentro de la caja hubiera un conejo (171). Para SA3, la realidad no se ajusta a la creencia del personaje (105), pero sí a la suya (103), justo lo contrario de lo que le ocurre a SA4 (127).

SA2 y SA6 expresan su sorpresa de manera espontánea, dando a entender de manera indirecta que su creencia tampoco era acertada. SA6 incluso se enfada porque el hecho de que la caja no tuviera agujeros le había hecho descartar la hipótesis correcta (151-152). Necesita entonces encontrar una explicación coherente, así que concluye que *es un conejo de peluche* (191). SA7 repara en el mismo detalle y propone una justificación muy parecida: *supongo que será de juguete* (139). En este sentido, de acuerdo con el interés por los detalles que muestran en general las personas con síndrome de Asperger, SA2 menciona que *el conejo no tiene nariz* (176).

- **SA1.** El niño describe con acierto la primera viñeta de la tarea: supone que el personaje *ha comprado una caja sorpresa* (92). Con el verbo haber en futuro de indicativo, aventura la posibilidad de que la caja contenga una cosa, empleando este sustantivo sin precisión léxica: *dentro habrá una cosa* (97). Dado que necesita concretar ese hipotético contenido, hace una enumeración asindética de algunas opciones y finalmente se decanta por la idea de que en la caja hay *una novela para leer* (103). Especifica la utilidad de tal objeto añadiendo una construcción con valor final (recurso volitivo intencional).

Sin embargo, surgen algunas dificultades en la segunda lámina, cuando entra en juego la reacción emocional del personaje ante el contenido real de la caja. Aunque la insistencia de la investigadora le hace dudar en algún momento (de ahí que construya un enunciado negativo a partir del verbo epistémico *saber*, *no lo sé*, 108), el niño considera que a la chica de la ilustración sí le gusta lo que ve dentro de la caja (105) y por eso *está contenta* (adjetivo episódico emocional con el verbo atributivo correspondiente, 125). La causa de tal vacilación es la interpretación de la expresión facial del personaje: a veces la atribuye a la sorpresa, porque le asombra el contenido de la caja, y otras a la alegría, porque dicho contenido resulta de su agrado.

En la última lámina, cuando ya se revela que dentro de la caja hay un conejo, el niño no reconoce que su creencia ha resultado ser falsa. Al final de la tarea asegura que sí se esperaba que ese fuera el contenido (132), a pesar de que al principio apostaba por que hubiera una novela. No obstante, lo relativo a la creencia del niño queda invalidado porque, durante la realización de la prueba, había visto la lámina final antes de lo debido (114-116). Entonces, al ver el contenido de la caja, había manifestado su sorpresa de manera espontánea mediante un recurso emocional correspondiente al nivel fónico (la entonación exclamativa, 113). Así había quedado patente que su creencia no se correspondía con la realidad.

90	*INV:	qué pasa aquí, en esta imagen?
91	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
92	*SA1:	chica [*] (.) <está> [/] (.) ha compra(d)o <una> [/] una caja sorpresa.
93	%par:	chica=una chica
94	%com:	en voz baja
95	*INV:	una caja sorpresa?
96	*INV:	y <cómo está> [>]?
97	*SA1:	<y <habrá>> [<] [/] y dentro habrá una cosa.
98	*INV:	y qué cosa habrá?
99	*SA1:	po [*] (.) un peluche (.) <un> [/] <un &libr> [/] una novela.
100	%par:	po=pues
101	*INV:	una novela.
102	*INV:	tú &cre +/?
103	*SA1:	una novela para leer.
104	*INV:	y a ella le gusta esa caja?
105	*SA1:	sí.
106	*INV:	le gusta?
107	*INV:	tú crees que le va a gustar lo que hay dentro?
108	*SA1:	no lo sé.
109	*INV:	vamos a descubrir lo que hay dentro.
110	*INV:	a ver, pasa la hoja.
111	*INV:	vamos a descubrir lo que hay dentro.
112	*INV:	ayúdame a pasar la hoja.

113	*SA1:	un conejo!
114	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9; por error se han saltado una lámina
115	*INV:	aquí.
116	*INV:	esta.
117	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
118	*SA1:	<la> [/] la chica abre la caja y después se encuentra una sorpresa.
119	*INV:	una sorpresa.
120	*INV:	y crees que le ha gustado la sorpresa?
121	*SA1:	sí.
122	*INV:	por qué?
123	*INV:	cómo <lo sabes> [>]?
124	*SA1:	<un &c> [<] +/.
125	*SA1:	porque está contenta.
126	*INV:	porque está contenta.
127	*INV:	vamos <a ver> [>].
128	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
129	*SA1:	<y es> [<] un conejo.
130	*INV:	hay un conejo!
131	*INV:	tú te esperabas que hubiese un conejo?
132	*SA1:	sí.
133	*INV:	no.
134	*INV:	tú antes has dicho una novela, no un conejo.
135	*SA1:	0.
136	%com:	sonríe.
137	*INV:	no lo esperabas, verdad?
138	*SA1:	sí.

• **SA2.** Esta tarea anima a SA2, ya desde el primer momento, a asegurar que en la caja hay *una mascota* (133). Recuerda que una amiga suya llevó cobayas al colegio dentro de una cajita (137), es decir, se basa en una experiencia personal, y la conecta con otra anécdota, en la que utiliza varios recursos interesantes. Mediante una interrogación retórica y el verbo epistémico *saber*, que a nivel pragmático le permiten captar el interés de la interlocutora (142), habla de una norma impuesta en la clase de su hermano y del motivo que la justifica, curiosamente vinculado a una emoción de la profesora (*miedo*, 145).

En lo que a la caja se refiere, la niña completa su hipótesis utilizando una perfrasis verbal de posibilidad en condicional simple de indicativo (ambos recursos, de tipo doxológico): *podría ser cualquier tipo de roedor* (141). En total maneja tres sustantivos que, al menos en este contexto, mantienen entre sí una relación jerárquica: *mascota* actúa como hiperónimo de *roedor*, y *roedor*, a su vez, de *cobaya*.

En la siguiente viñeta la niña no interpreta bien la expresión facial del personaje: en lugar de entender que el cambio en el estado de conocimiento le provoca sorpresa (no sabía lo que había en el interior de la caja y ahora, al levantar la tapa, ha tenido acceso a su contenido y se ha sorprendido), la niña piensa que el personaje lleva a su mascota dentro de la caja porque *se la iba a enseñar a alguien* (perífrasis verbal incoativa, recurso volitivo intencional, y pronombre indefinido, recurso epistémico, 154). De lo contrario, no necesitaría la caja y, refiriéndose al animal, supone que *lo llevaría en las manos* (169).

No obstante, aunque no identifica la expresión facial de forma precisa, la valora como positiva basándose en los puntitos que parece tener dibujados en la cara (161) y en lo que ella considera una manifestación emocional (*está sonrojadita*, 155, adjetivo calificativo episódico con el verbo atributivo que le corresponde). Concluye que lo que hay dentro de la caja le gusta mucho. Así lo manifiesta con una locución adverbial de cantidad marcada pragmáticamente como coloquial o informal (*un montón*, 165).

Al ver la última viñeta, la niña reacciona de manera espontánea utilizando dos recursos mentalistas (173, 174): uno emocional, con la expresión de sorpresa a través de la entonación exclamativa (revela, por tanto, que su creencia no se ha cumplido); y otro axiológico, con el adjetivo calificativo *bonito* (criterio estético). Repara en un detalle, en una imprecisión del dibujo: el conejo *no tiene nariz* (176). No obstante, tal advertencia parece no afectar negativamente a su valoración (179).

124	*INV:	qué está pasando aquí?
125	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
126	*SA2:	una niña que tiene una caja donde +//.
127	%com:	casi se cae de la silla.
		[...]
133	*SA2:	la niña, que tiene una mascota y está dentro de esta <caja> [/] <caja> [/] <caja> (.) [/] caja [!].
134	%com:	señala con insistencia la caja dibujada en la lámina
135	*INV:	pero crees que es un regalo?
136	*INV:	tú guardas las mascotas dentro de la caja?
137	*SA2:	no, pero un día, Lorena, mi amiga, trajo sus cobayas (.) eh, Roco y Tara al cole@ en una cajita.
138	*INV:	ah!
139	*INV:	y tú piensas que es lo mismo?
140	*INV:	que ella ha traído al cole sus cobayas?
141	*SA2:	<&n> [/] podría ser cualquier tipo de roedor.
142	*SA2:	sabes que a mi hermano no le dejan llevar roedores al cole@ +..?
143	*SA2:	yo tengo uno, pero por +//.
144	*SA2:	efectivamente.
145	*SA2:	+, porque a la seño@ le da miedo?

146	%com:	ríe
147	*INV:	vaya!
148	*SA2:	<que lo he> [/] que lo he meti(d)o en el blanco.
149	*INV:	bueno, y aquí?
150	*INV:	aquí qué pasa?
151	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
152	*INV:	aquí ya ha abierto la caja.
153	*INV:	qué crees que hay?
154	*SA2:	se la iba a enseñar a alguien.
155	*SA2:	está sonrojadita.
156	*INV:	sonrojadita?
157	*SA2:	sí.
158	*INV:	cómo sabes que está sonrojadita?
159	*SA2:	porque lleva aquí (.) puntitos.
160	%com:	señala la cara del personaje de la lámina
161	*INV:	por los puntitos?
162	*SA2:	0.
163	%com:	asiente
164	*INV:	y entonces le gusta lo que hay en la caja o no?
165	*SA2:	sí, un montón.
166	*INV:	y tú crees que se lo va a enseñar a alguien.
167	*SA2:	yes [:=i sí].
168	*INV:	pues vamos a ver lo que había en la caja
169	*SA2:	si no, lo llevaría en las manos.
170	*INV:	vamos a ver.
171	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
172	*INV:	mira lo que había en la caja!
173	*SA2:	un conejito!
174	*SA2:	qué bonito!
175	*INV:	qué bonito!
176	*SA2:	pero no tiene nariz.
177	%com:	ríe
178	*INV:	no tiene nariz el conejo?
179	*SA2:	pero (.) se queda aun así bonito.
180	*SA2:	es bonito.

• **SA3.** En esta tarea, SA3 considera que *la niña está pensativa (80)*, es decir, utiliza el mismo adjetivo calificativo episódico que en las tareas anteriores, a pesar de que los personajes se encuentran en situaciones muy diferentes (§IV.3.1.2.2). Para reflejar su ignorancia acerca del contenido de la caja, emplea en una oración enunciativa negativa el verbo epistémico *saber*, y, dependiendo de él, construye una proposición subordinada sustantiva (interrogativa indirecta) en la que el verbo principal, *haber*, está conjugado en futuro imperfecto de indicativo: *no sabe qué habrá dentro de la caja (80)*.

El niño trata de justificar esta interpretación de la expresión facial del personaje aportando dos razones. La primera es que el personaje ignora lo que hay dentro de la caja: como demuestra durante todo el proceso de realización de esta prueba, el niño maneja bien la diferencia entre la creencia que le atribuye al personaje y la suya propia, es decir, él sabe (de acuerdo con el verbo que emplea la investigadora en la pregunta) que dentro de la caja hay un conejo (87), pero cree que el personaje lo desconoce (83). La segunda razón es la incertidumbre del personaje acerca de cómo será el contenido de la caja: *no sabe si será bonito, feo* (89, 90). Repite el verbo epistémico *saber* (89) y otra vez hace depender de él una proposición subordinada sustantiva en la que el verbo principal, *ser*, está conjugado en futuro de indicativo (recurso que refleja el estado incierto de conocimiento, 89). Además, tiene como atributo dos adjetivos yuxtapuestos, vínculo sintáctico que se puede interpretar con facilidad como disyuntivo, ya que los adjetivos son antónimos y, dado que apelan al criterio estético, entran en la categoría de los recursos axiológicos (89, 90).

En la segunda viñeta el niño es consciente de que la percepción del interior de la caja le ha permitido al personaje saber lo que hay dentro, lo que provoca una reacción emocional positiva porque dicho contenido le resulta agradable: *aquí la niña está contenta porque acaba de ver lo que hay y le gusta* (93). Se sirve en su explicación de varios recursos mentalistas: el adjetivo calificativo emocional *contenta*, atributo del verbo *estar* por designar una cualidad episódica; el verbo de percepción *ver*, en infinitivo por formar parte de una perífrasis verbal terminativa; y el verbo axiológico *gusta*, que se aviene tanto al criterio hedónico como al estético.

La última viñeta desvela el contenido de la caja, y el niño, que lo describe aplicando un sufijo apreciativo (*conejito*, 100), admite que esta realidad no coincide con la creencia del personaje (105) pero sí con la suya (103).

77	*INV:	venga, descríbeme esta escena.
78	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
79	*INV:	qué ves aquí?
80	*SA3:	la niña está pensativa porque no sabe qué habrá dentro de la caja.
81	*INV:	no sabe lo que hay?
82	*INV:	tú crees que no sabe lo que hay?
83	*SA3:	no.
84	*INV:	no?
85	*INV:	y tú?
86	*INV:	tú sabes lo que hay?
87	*SA3:	un conejo.
88	%com:	ríen.
89	*SA3:	y además porque se lo acaban de dar y no sabe si (.) será bonito,
90		feo.
91	*INV:	vale.

92	%com:	pasa de página; III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
93	*SA3:	aquí la niña está contenta porque acaba de ver lo que hay y le gusta.
94	*INV:	y le gusta.
95	*INV:	a ver.
96	*INV:	vamos a pasar a la siguiente, a ver si descubrimos lo que hay.
97	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
98	*INV:	vale?
99	*INV:	qué hay?
100	*SA3:	y resulta que hay un conejito +/.
101	*INV:	hay un conejo.
102	*INV:	tú esperabas que hubiese un conejo?
103	*SA3:	sí.
104	*INV:	y la niña?
105	*SA3:	la niña no.
106	*INV:	la niña no lo esperaba.

• **SA4.** En este caso, la tarea no queda completamente resuelta, sobre todo a medida que las respuestas tienen que basarse más en el estado mental del personaje.

Al principio, el niño confunde la expresión facial neutra del personaje con la de felicidad (adjetivo calificativo episódico *feliz*, 89). No obstante, acierta al determinar su estado de conocimiento acerca de lo que hay dentro de la caja: piensa que el personaje lo ignora (*creo que no [lo sabe]*, verbo doxológico, 92), porque, de lo contrario, se mostraría mucho más alegre de lo que el niño considera que ya está (sería perceptible tal nivel de intensidad; *note*, verbo de percepción, 94). Aquí intenta justificar tal apreciación construyendo una subordinada adverbial condicional, que le permite plantear esa hipótesis alternativa (*si lo supiera, estaría como más [...] eufórica, más feliz*, 92, 94). El núcleo de la prótasis es el verbo epistémico *saber*, en este caso en pretérito imperfecto de subjuntivo, y el de la apódosis, el verbo *estar* en condicional simple de indicativo.

A pesar de que defiende que tanto su estado de conocimiento como el del personaje de la secuencia son de ignorancia, se atreve a proponer algunas ideas sobre el contenido de la caja: *un regalo* (90), *una muñeca o un balón* (99).

No obstante, inserta de manera constante todo tipo de recursos epistémicos que reducen significativamente el grado de veracidad que atribuye a sus propios enunciados. Por ejemplo, emplea los verbos doxológicos *parecer* (*parece*, 89) y *creer* (*creo*, 92); utiliza el presente de subjuntivo (*digamos*, 90, expresión aproximativa equivalente a *por decirlo así*; *note*, 94) y el futuro de indicativo (*será*, 90); recurre al adverbio *como* (90, 92) y a la coordinación disyuntiva (90, 99) para ofrecer alternativas sin comprometerse con ninguna; y emplea la perífrasis verbal *puede haber* para aclarar que las ideas de las que habla son

consecuencia de su propia reflexión (emplea el verbo *pensar* en gerundio, *pensando*, 99). Incluso emplea el verbo *saber* en oraciones enunciativas negativas (*no sé*, 97; *no lo sé*, 100).

En cualquier caso, el niño sí está seguro de que el contenido de la caja, sea el que sea, es del agrado del personaje: *que le pueda gustar, claro* (106). Utiliza una perífrasis verbal de posibilidad en presente de subjuntivo y el verbo auxiliado constituye un recurso axiológico según los criterios estético y hedónico. Sin embargo, esta construcción está tomada directamente de la pregunta de la interlocutora, por lo que el valor de posibilidad de la perífrasis y del tiempo verbal empleados no son interpretados como indicio de duda. El compromiso epistémico es aquí pleno, tal como lo corrobora ese *claro* final (106), adverbio que equivale a *ciertamente* o a locuciones del tipo *claro está* (§IV.2.2.2) o *sin duda*.

Una vez que el personaje abre la caja y tiene acceso a su contenido, el niño percibe un cambio importante en su expresión facial. Si, según él, el personaje antes estaba feliz, ahora emplea este mismo adjetivo emocional episódico pero en grado superlativo absoluto anteponiendo el adverbio cuantificador *muy* (*muy feliz*, 112, 114). Aunque baraja también la posibilidad de que la niña de la lámina esté *sorprendida* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 115), SA4 parece decantarse más por la primera opción que por la segunda: en opinión del niño, la niña del dibujo está feliz porque le gusta lo que hay en la caja (118), y no puede estar sorprendida si ya se imaginaba cuál era el contenido (124).

El niño duda porque utiliza el verbo doxológico *parecer* (*me parece*, 124), pero piensa que el contenido de la caja se ajusta a las expectativas del personaje (aunque no lo supiera con seguridad). En cambio, reconoce que él no se esperaba que dentro de la caja hubiera un conejito (*esperaba*, verbo doxológico, 127). Diferencia bien la creencia del personaje de la suya propia.

86	*INV:	qué hace la niña?
87	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
88	*SA4:	está con la caja totalmente cerrada.
89	*SA4:	y parece [?] que está feliz.
90	*SA4:	será como un regalo de cumpleaños o (.) de Navidad, digamos.
91	*INV:	y tú crees que ella sabe lo que hay dentro de la caja?
92	*SA4:	(.) creo que no, porque (.) si lo supiera, estaría <como más> [//]
93		con rostro más +//.
94	*SA4:	que se note más que esté más eufórica, más (.) feliz,
95		más +//.
96	*INV:	y tú sabes lo que puede haber dentro de la caja?
97	*SA4:	no sé.
98	%com:	se concentra para imaginar una respuesta
99	*SA4:	pensando, puede haber una muñeca o (.) un balón.

100 *SA4: no lo sé.
101 *INV: vale.
102 *INV: algo que le pueda gustar, no?
103 *SA4: <sí> [>].
104 *INV: <tú> [<] crees que es algo que le pueda gustar o que no le pueda
105 gustar?
106 *SA4: que le pueda gustar, claro.
107 *INV: qué siente ahora la niña?
108 %com: III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
109 *SA4: lo que he &d +/.
110 *INV: la niña ha abierto la caja.
111 *INV: qué siente?
112 *SA4: que ahora está muy feliz.
113 %com: en voz baja, casi ininteligible.
114 *SA4: que ahora está muy feliz.
115 *SA4: <sorprendida> [>].
116 *INV: <que está> [<] muy feliz?
117 *INV: entonces crees que le gusta lo que hay dentro?
118 *SA4: sí.
119 *INV: vale.
120 *INV: qué había dentro de la caja?
121 %com: III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
122 *SA4: un conejito.
123 *INV: tú crees que era eso lo que la niña esperaba?
124 *SA4: hmm, me parece que sí.
125 *INV: sí?
126 *INV: tú esperabas que hubiese un conejo?
127 *SA4: yo no me lo esperaba.
128 *INV: no te lo esperabas, no?
129 *SA4: no.

• **SA5.** En la primera viñeta, el niño aporta ideas coherentes pero sin integrar toda la información que proporciona la lámina. Toma como elemento de referencia la caja y supone que es un regalo (construye el pleonasma *regalar un regalo*, 126, a pesar de la vacilación inicial con el adverbio *como*, recurso doxológico, 125). A partir de ahí, deduce que la niña de la ilustración *está sorprendida y alegre* (adjetivos calificativos episódicos, 125), sin tener en cuenta que su expresión facial no coincide con ninguna de esas emociones. El niño se basa en su conocimiento del mundo (o quizás en el “entrenamiento” que ha recibido) para establecer la asociación entre recibir un regalo y reaccionar con alegría, y no repara en que el personaje no manifiesta alegría ni sorpresa; su expresión es más bien neutra.

El niño continúa su razonamiento en esta línea, lo que le conduce a una idea acertada y a otra errónea: el personaje ignora cuál es el contenido de la caja (*no*

sabe lo que hay dentro, verbo epistémico empleado en una oración enunciativa negativa, 130); pero insiste equivocadamente en encontrar una motivación emocional a la expresión facial del personaje. Sin que haya en la imagen ningún elemento que dé información al respecto, el niño defiende que el personaje está *con ganas de* abrir la caja (locución adjetival, equivalente a adjetivos calificativos como *deseoso* o *ansioso*; recurso emocional, 131). Otra vez realiza su propia asociación de ideas; relaciona el regalo con el afán por descubrir qué contiene.

A este respecto, lanza sus propias hipótesis: piensa que dentro de la caja *puede haber una Barbie* (134), *un muñeco de un príncipe* (157) o *también le pueden gustar las Monster High* (142). No obstante, manifiesta sus reservas con tres recursos que denotan duda e inseguridad: la perífrasis verbal de posibilidad (*puede haber*, 134; *puede gustar*, 142), la entonación interrogativa (137, 157) y la coordinación disyuntiva (le gustan las Barbies o las Monster High, 142).

En la segunda viñeta de la secuencia, el niño considera, ahora sí coincidiendo con la expresión facial del personaje, que este se encuentra *alegre* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 147) porque ha tenido acceso al contenido de la caja (*ha visto*, verbo epistémico de percepción, 149) y ha comprobado que le gusta. El niño imagina algunos detalles más, como que el objeto que hay dentro era *la cosa que quería desde pequeña* (con el verbo de deseo *querer*, recurso volitivo, 149, 150). Aquí el niño sí conecta bien la percepción con el acceso al conocimiento y, como consecuencia última, con la reacción emocional, positiva en este caso porque el objeto es de su agrado (emplea el verbo *gustar* en varias ocasiones, recurso axiológico según los criterios hedónico y estético; 137, 162).

Cuando, en la tercera viñeta, se muestra el contenido real de la caja, el niño lo identifica y diferencia su creencia y su estado de conocimiento de los que tenía el personaje: él reconoce que no se esperaba que hubiera un conejo (171).

121	*INV:	y esta niña?
122	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
123	*SA5:	esta niña está +/.
124	*INV:	qué hace la niña?
125	*SA5:	está sorprendida y alegre porque <le han regalado como un>
126	[//]	que le han regalado [*] un regalo.
127	%par:	regalado=hecho
128	*INV:	un regalo.
129	*INV:	y ella sabe lo que hay dentro?
130	*SA5:	&n <no sabe> [/] no sabe lo que hay dentro.
131	*SA5:	<y está> [/] y está con ganas de abrirlo.
132	*INV:	con ganas de abrirlo.
133	*INV:	tú te imaginas lo que puede haber dentro?
134	*SA5:	puede haber (.) <una> [/] una Barbie.

135	*SA5:	muñecas Barbie.
136	*INV:	por qué?
137	*SA5:	porque le gustan las Barbies?
138	*INV:	a quién?
139	*INV:	a ella?
140	*SA5:	a la niña.
141	*INV:	a la niña le gustan las Barbies, no?
142	*SA5:	o también le pueden &gu gustar las Monster High.
143	*INV:	muy bien.
144	*INV:	y ahora?
145	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
146	*INV:	qué pasa ahora?
147	*SA5:	que, cuando abre la caja, <se &encuentr> [//] está alegre porque <ha
148		encontrado> [/] (.) ha encontrado <la> [/] <la> [/] <la> [//]
149		<porque> [/] porque ha visto <la cosa> [/] la cosa que &quie
150		quería desde pequeña.
151	*INV:	desde pequeña.
152	*INV:	y tú te sigues imaginando lo que puede ser?
153	*SA5:	no.
154	*INV:	no?
155	*INV:	ya no es una Monster High.
156	*INV:	ahora qué puede ser?
157	*SA5:	hmm, <un> [/] un muñeco de un príncipe?
158	*INV:	un muñeco de un príncipe.
159	*INV:	y le gusta, verdad?
160	*INV:	o no le gusta?
161	*SA5:	sí.
162	*SA5:	le gusta.
163	*INV:	sí le gusta.
164	*INV:	vamos a descubrir qué había en la caja.
165	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
166	*INV:	ah!
167	*INV:	qué había en la caja?
168	*SA5:	al final había en la caja <un> [/] un conejo.
169	*INV:	un conejo.
170	*INV:	tú te esperabas que hubiese un conejo en la caja?
171	*SA5:	no.

• **SA6.** El niño describe de manera sencilla la primera viñeta, *la niña tiene una caja en las manos* (137), y hace coincidir su estado de conocimiento con el que le supone al personaje: ninguno de los dos sabe lo que hay dentro de la caja (139, 142). No obstante, el niño admite hacer algunas conjeturas acerca del contenido: una *caja [...] de dibujo* (148, 150), un *regalo de cumpleaños* (173) o, concretando todavía más, una *muñeca* u *otro juguete* (178), siendo este último sustantivo hiperónimo del inmediatamente anterior.

El niño, además, intenta explicar por qué propone algunas de sus opciones y por qué rechaza otras. Así, la muñeca, por ejemplo, le parece oportuna *porque es una niña* (176), es decir, recurre a un estereotipo para justificar la posibilidad de que ese sea el contenido de la caja. En cambio, es imposible que haya una mascota *porque [la caja] tendría que ser con agujeros* (151, 152).

El niño argumenta su opinión acerca del contenido de la caja, pero pone de manifiesto que se trata de meras conjeturas. Necesita, por tanto, algunos recursos doxológicos: la interjección *bueno* (145), con la que reconoce que no sabe lo que hay en la caja pero que, a pesar de ello, acepta lanzar algunas hipótesis; la locución adverbial *a lo mejor* (148); la perífrasis verbal de posibilidad *puede ser* (151); la perífrasis verbal de obligación *tendría que ser* con el verbo auxiliar conjugado en condicional simple de indicativo (151); y la coordinación disyuntiva de sintagmas (*una muñeca o [u] otro juguete*, 178).

Cuando el personaje tiene acceso al contenido de la caja, el niño identifica la expresión facial y la vincula con la emoción correspondiente, ya que *se nota* (verbo de percepción, recurso epistémico, 171) que *está contenta* (adjetivo calificativo episódico, 161). Da muestras de haber entendido repentinamente la imagen al combinar varios recursos emocionales: dos interjecciones (*ah* y *vale*) y la entonación exclamativa (164).

Sin embargo, no termina de expresar bien por qué piensa que le ha podido gustar al personaje el contenido de la caja. Afirma que *le gusta porque está contenta* (170, además del adjetivo como recurso emocional, utiliza el verbo *gustar*, recurso axiológico según el criterio hedónico y el estético), pero se confunde la enunciación con el enunciado: el hecho de que el personaje esté contento no es la causa de que le guste lo que hay en la caja; es la causa de que el niño piense que le gusta. En este caso, las preguntas de la investigadora limitan las respuestas del niño (165, 168), que a menudo son muy breves, prácticamente monosilábicas, así que los recursos mentalistas apenas tienen cabida. Si aparecen, son repeticiones de los que emplea la investigadora en la pregunta correspondiente.

Finalmente, cuando el niño ve en la última viñeta lo que había en la caja (*un conejo*, 189), expresa su sorpresa e incluso su enfado con un enunciado exclamativo (recurso emocional): *pero si los animales necesitan el oxígeno para respirar!* (187). La construcción final con la preposición *para* como nexo y con un infinitivo como núcleo verbal no se refiere aquí a un estado volitivo intencional, sino que hace referencia a una exigencia fisiológica de los seres vivos.

Con este enunciado, el niño protesta ante lo que considera una situación inverosímil. Introduce un contraargumento e intenta rebatir la credibilidad de la imagen. Teniendo en cuenta precisamente la justificación inicial de sus hipótesis (151, 152), el niño corrobora ahora que ve inadmisibles que un conejo pueda estar dentro de una caja sin agujeros. La investigadora apunta que quizás el animal lleva poco tiempo dentro de la caja; propone así una solución coherente y verosímil. No obstante, el niño quiere añadir la suya propia (191): *es un conejo de*

peluche. Y, para no descartar la de la investigadora y para subrayar su carácter hipotético, le antepone la conjunción disyuntiva *o* e incluye la locución adverbial *a lo mejor*, ambos recursos doxológicos.

131	*INV:	aquí.
132	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
133	*INV:	la lámina siete.
134	*INV:	a ver.
135	*INV:	describe esta imagen.
136	*INV:	qué hace la niña?
137	*SA6:	la niña tiene una caja en las manos.
138	*INV:	y tú crees que sabe lo que hay dentro de la caja?
139	*SA6:	no.
140	*INV:	y tú?
141	*INV:	tú sabes lo que hay?
142	*SA6:	no.
143	*INV:	no?
144	*INV:	te lo puedes imaginar?
145	*SA6:	bueno, sí.
146	*INV:	qué?
147	*INV:	qué te imaginas que hay?
148	*SA6:	<pues> [/] (.) pues a lo mejor &l &l la caja para dibujo.
149	*INV:	una caja de dibujo?
150	*SA6:	de dibujos.
151	*SA6:	porque no puede ser de mascotas, porque &t &t tendría que ser con
152		agujeros.
153	*INV:	con agujeros.
154	*INV:	muy bien.
155	*INV:	y aquí?
156	*INV:	la lámina ocho?
157	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
158	*INV:	qué ha pasado?
159	*INV:	que la niña qué?
160	*SA6:	&e &e está contenta.
161	*INV:	está contenta.
162	*INV:	por qué?
163	*SA6:	porque +//.
164	*SA6:	ah, vale!
165	*INV:	ha abierto la caja, no?
166	*SA6:	sí.
167	*INV:	y qué?
168	*INV:	crees que le gusta <lo que hay> [>] dentro o no?
169	*SA6:	<sí> [<].

170	*INV:	le gusta, porque &e &e está contenta.
171	*SA6:	se nota xxx.
172	*INV:	y qué crees que puede haber dentro ahora?
173	*SA6:	pues su regalo de cumpleaños.
174	*INV:	su regalo de cumpleaños?
175	*INV:	y te puedes hacer una idea de lo que puede ser?
176	*SA6:	pues, como es una niña, una muñeca.
177	*INV:	una muñeca porque es una niña?
178	*SA6:	una muñeca o [*] [!] (.) otro juguete.
179	%par:	o=u
180	*INV:	quieres que descubramos lo que hay en la caja?
181	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
182	*INV:	mira lo que había en la caja.
183	*INV:	uy!
184	*SA6:	has visto?
185	*INV:	la lámina nueve.
186	*INV:	mira lo que había en la caja.
187	*SA6:	pero si los animales necesitan el oxígeno pa(ra) respirar!
188	*INV:	qué había en la caja?
189	*SA6:	un conejo.
190	*INV:	a lo mejor lo acababan de meter.
191	*SA6:	<o> [/] <o> [/] o a lo mejor es un conejo de peluche.
192	*INV:	a lo mejor era un conejo de peluche.

• **SA7.** El niño describe con brevedad y concisión la primera viñeta: el personaje *tiene una caja* (92). A partir de su expresión facial, el niño detecta cuál es su estado de conocimiento; *seguramente* (adverbio de duda, 95) no sabe qué hay dentro de la caja porque *parece seria* (verbo doxológico y adjetivo calificativo episódico de manifestación emocional, 106).

En cualquier caso, el niño aventura algunas ideas acerca del contenido de la caja. Propone varias muy generales: un regalo (98, 101, 103) o simplemente algo que resulta de su agrado (128; *gustara*, verbo axiológico según el criterio hedónico y el estético). Esforzándose un poco más (emplea la expresión *a ver*¹³⁶, 131), añade otras más concretas: un juguete, ropa o un libro (132).

¹³⁶ En este contexto, la expresión se aviene a lo que señala el DRAE en su primera acepción. *A ver* se utiliza “para pedir algo que se quiere reconocer o ver” (RAE, 2014: 2227). Supone una interpretación literal, es decir, el niño quiere acercarse más a la lámina para examinarla mejor.

No obstante, podemos entender también que esta expresión es una perífrasis verbal incoativa en la que se prescinde del verbo auxiliar: *voy* o, un plural mayestático, *vamos*. Constituiría en ese caso un recurso volitivo intencional que denota interés por la actividad.

Y siempre, mediante recursos léxicos y morfológicos diversos, deja claro que no conoce lo que hay y que se limita a hacer conjeturas. Así, por ejemplo, utiliza la perífrasis verbal de posibilidad *poder + infinitivo* (*puede haber*, 98; *puede ser*, 103; *podría haber sido*, 132); el pronombre indefinido *algo* (recurso epistémico, 98, 131) o el determinante indefinido *algún* (132); varios tiempos verbales del modo subjuntivo, como el presente (*guste*, 132), el pretérito perfecto compuesto (*hayan regalado*, 98) o el pretérito imperfecto (*gustara*, 131); el condicional simple del modo indicativo (*podría haber sido*, 132); y el verbo epistémico *saber* en oraciones enunciativas negativas (*no sé*, 131).

Una vez que la niña de la ilustración mira dentro de la caja y, por tanto, tiene acceso a su contenido, es perceptible su cambio emocional. El niño destaca la expresión de la boca, y reconoce que *parece contenta*, a pesar de que insiste en utilizar un verbo de menor compromiso epistémico que *estar*, el verbo atributivo que se emplea en general con los adjetivos calificativos episódicos (el adjetivo constituye un recurso emocional, 116).

Se muestra más seguro con respecto al estado emocional cuando repara en una pequeña marca en la cara del personaje y, mediante una interrogativa indirecta, *no sé qué es* (el núcleo es el verbo epistémico *saber*, 118), logra que la investigadora le resuelva esta duda. Se trata de una señal de las mejillas al sonreír, así que el niño, aunque se muestra sorprendido (*ah!*, tanto la interjección como la entonación exclamativa son recursos emocionales, 120), confirma el estado emocional del personaje (*entonces está contenta*, adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 125). Ese detalle, aparentemente insignificante, le permite ratificar su idea inicial y restar toda sombra de duda.

Finalmente, gracias a la última viñeta, el niño conoce también cuál es el contenido de la caja: *un conejo* (138). De nuevo repara en un detalle, que destacan también otros niños de esta población del corpus: la caja no tiene agujeros. Entonces ofrece dos situaciones posibles y aporta sus propios argumentos para descartar una de ellas: el conejo *en la caja no puede respirar* (la perífrasis verbal no es aquí recurso doxológico; hace referencia a una imposibilidad física y no a una suposición, 139), así que no es de verdad. *Supongo que será de juguete*: esta idea le parece más creíble, si bien no muestra seguridad absoluta porque emplea dos recursos doxológicos, uno léxico (el verbo *suponer*) y otro morfológico (el verbo atributivo de la subordinada sustantiva está en futuro).

90	*INV:	y esta niña qué está haciendo?
91	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
92	*SA7:	tiene una caja +//.
93	*INV:	tiene una caja.
94	*INV:	y ella sabe lo que hay dentro de la caja?
95	*SA7:	seguramente (.) no.

96	*INV:	sabes tú qué puede haber dentro de la caja?
97	*INV:	qué te imaginas que hay?
98	*SA7:	puede haber (.) algo que le hayan regalado.
99	*INV:	algo que le hayan regalado?
100	*INV:	un regalo?
101	*SA7:	<sí> [>].
102	*INV:	<puede> [<] ser que sea su cumple y sea un regalo?
103	*SA7:	sí, puede ser.
104	*INV:	y por la cara que tiene, ella no sabe nada?
105	*INV:	tú crees que no sabe nada?
106	*SA7:	por la cara, parece (.) seria.
107	*INV:	parece seria.
108	*SA7:	sí.
109	*INV:	vale.
110	*INV:	vamos a ver la siguiente.
111	*INV:	y ahora?
112	*INV:	ahora qué siente la niña?
113	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
114	*INV:	ahora que la estamos viendo.
115	*INV:	crees que le está gustando lo que hay dentro de la caja?
116	*SA7:	<por> [/] por cómo está la boca, parece contenta.
117	*SA7:	pero esto (.) no &ent +//.
118	*SA7:	no sé qué es &as.
119	*INV:	eso son las mejillas.
120	*SA7:	ah!
121	*SA7:	<entonces> [>] +/.
122	*INV:	<cuando> [<] sonreímos mucho +,
123	*INV:	no ves?
124	*INV:	+, se nos juntan las mejillas aquí.
125	*SA7:	entonces (.) está (.) contenta.
126	*INV:	está contenta.
127	*INV:	o sea, que le ha gustado el regalo.
128	*SA7:	sí.
129	*INV:	qué crees que habrá visto dentro de la caja (.) que le ha gustado
130		tanto?
131	*SA7:	a ver, algo que le gustara, (.) pero (.) no sé.
132	*SA7:	podría haber sido un juguete, ropa que le guste, algún libro que le
133		guste.
134	*INV:	vale.
135	%com:	pasa a la siguiente lámina; III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
136	*INV:	vamos a ver.
137	*INV:	qué había dentro de la caja?
138	*SA7:	un conejo, pero no sé si es (.) de juguete o está vivo.
139	*SA7:	supongo que será de juguete, porque en la caja no puede respirar.
140	*INV:	claro.

3.1.2.4. Creencias y falsas creencias (EP.Cr)

En la tarea IV.a los niños describen correctamente la primera viñeta, que muestra a un hombre pescando (SA1, 147, 148; SA3, 112, 113; SA4, 133; SA5, 178; SA6, 198, 201; SA7, 143). SA2 expresa esta idea mediante un recurso volitivo intencional, la perífrasis verbal *ir a + infinitivo: va a pescar su cena* (192).

A la hora de prever qué podrá pescar el personaje, todos contemplan la opción más lógica y frecuente: un pez. No obstante, resulta curioso que dos de los siete niños barajen también la posibilidad de pescar *algún cachivache* (SA4, 143, 144), *botes o latas* (SA6, 219, 222).

SA1 solamente habla de su propia creencia y, si bien al inicio duda acerca de si el pez será *grande o pequeño* (162, 163), acaba apostando por la primera opción (169).

SA2, SA3 y SA4 no diferencian entre su propia creencia y la del personaje: para SA2, lo que pescará concretamente será una *pescadilla* (195) y con las manos hace una estimación del tamaño del pez; SA3 se limita a decir que este será *muy grande* (112, 113); y SA4 vaticina que, si pesca un pez, será *enorme* (136, 150), aunque admite también la posibilidad de que saque *algún cachivache* (determinante indefinido, recurso epistémico, 143, 144) o *cacharro* (150). En este sentido, SA6, en su predicción propia, apunta a que el personaje puede pescar *botes* (219) o *latas* (222), y, en el caso de que pesque un pez, este será algo más grande de lo habitual. Para SA6, la creencia del personaje incluye solo esta última posibilidad; él, en cambio, baraja ambas.

SA5 y SA7, por su parte, sí establecen la oportuna distinción entre la creencia del personaje y la suya propia. En el caso de SA5, las dos coinciden: el pez será *grande* (180, 192). Esta creencia es la que asume como propia SA7; este niño al personaje solo le presupone la idea general de que va a pescar un pez (171), sin precisar el tamaño.

En definitiva, el tamaño del pez es la clave para comprobar si los niños diferencian entre su propia creencia y la que atribuyen al personaje y si son conscientes del cumplimiento o no de tales creencias. Como en las tareas anteriores, abundan los recursos epistémicos de inseguridad, pues a menudo los niños manejan varias posibilidades y no logran decantarse por una concreta. A veces incluso les surgen dudas porque necesitan información mucho más precisa de la que proporciona el dibujo, como determinar, por ejemplo, si el personaje se encuentra en un lago o en un estanque (SA6, 206).

Por lo general, los niños aseguran tener ciertas expectativas acerca del tamaño del pez y le presuponen o no otras diferentes al personaje. Atienden sobre todo al esfuerzo que realiza el personaje al tirar de la caña de pescar, aunque varios tienen en cuenta también la tensión que soporta la caña e incluso el movimiento del agua o el del asiento en el que se encuentra el personaje. Nuevamente comprobamos que los niños de esta población analizan las láminas con alto grado de exhaustividad.

Ya en la segunda ilustración, todos los niños comprueban que no se cumple su creencia, aunque difieren al determinar si la del personaje lo hace o no. La razón es

que, según ellos, el pez es *pequeño* (SA1, 178; SA5, 199; SA7, 160) o *chiquitito* (SA2, 219; SA4, 154). Los niños que se pronuncian acerca del grado de acierto de sus propias creencias se muestran, en general, decepcionados, porque todos esperaban un pez de mayor tamaño que el que consigue el personaje.

Sin embargo, interpretan la expresión facial del hombre del dibujo y tratan de justificarla convenientemente. En unos casos, según destaquemos la emoción propiamente dicha o una manifestación de la misma, el personaje está *feliz* (SA2, 228), *contento* (SA3, 112; SA5, 205; SA7, 164), *sonriendo* o *sonriente* (SA5, 191, 209). El motivo de su felicidad es que se conforma con haber pescado, independientemente del tamaño del pez. En otros casos, el personaje está *sorprendido* (SA3, 122; SA6, 238, 246) o *perplejo* (SA4, 157). Aquí, para SA4 y para SA3, la sorpresa es de signo negativo: valorando el gran esfuerzo realizado, el personaje esperaba un pez mucho más grande (el personaje, por tanto, *era muy flojo*, 125), así que se siente decepcionado. Para SA6, ocurre lo contrario: la sorpresa se debe a que el pez tiene un tamaño mayor del que el personaje le suponía (confiaba en sacar uno más grande de lo normal, pero no tanto).

- **SA1.** El niño describe la escena de manera acertada, sin mencionar las intenciones del personaje. Coordina dos proposiciones para indicar en qué lugar se encuentra y qué acción realiza: *el chico va al lago y pesca* (147, 148, 154). Piensa que el personaje va a pescar un pez (158), es decir, conforma su creencia a partir de su conocimiento previo sobre lo que resulta más habitual o frecuente en el contexto en el que se encuentra el personaje. Aunque opta por la disyunción de adjetivos porque duda acerca de cuál será el tamaño del pez (*grande o pequeño*, recurso epistémico doxológico, 162, 163), finalmente se decanta por la idea de que será grande. Intensifica su respuesta al emitirla con entonación exclamativa (166) y la justifica (169).

En esa explicación utiliza el verbo *ver*, que implica percepción y, por tanto, una vía de acceso al conocimiento, y hace depender de él una proposición subordinada sustantiva en la que aparece el adverbio *así*, cuyo valor deíctico obliga al niño a recurrir a representar mediante un gesto la acción que hace el personaje y a especificarla también verbalmente a través de una perífrasis durativa, si bien con un desajuste léxico. Quizás por la similitud que existe entre el significante de los verbos *tirar* y *estirar*, el niño utiliza este último cuando el acertado en realidad es el primero. Aunque cercanos conceptualmente, *estirar* es derivado de *tirar* y, por tanto, su significado es más preciso: implica hacer fuerza de los extremos del objeto (generalmente, para tensarlo), mientras que *tirar*, en su acepción intransitiva (rige la preposición *de*), significa también hacer fuerza pero para provocar un desplazamiento, para conseguir atraer un objeto hacia el hablante¹³⁷.

¹³⁷ *Tirar* significa “hacer fuerza para traer hacia sí o para llevar tras sí” (RAE, 2014: 2125); *estirar*, “alargar o extender algo tirando de sus extremos” (RAE, 2014: 971).

La creencia del niño se confirma como cierta, al menos parcialmente, cuando, en la segunda viñeta, se ve que el personaje ha pescado un pez. Sin embargo, el niño considera que el pez es pequeño y antes había manifestado que, dado el esfuerzo que estaba haciendo el personaje para tirar de la caña, el pez debía de ser grande. En definitiva, el niño diferencia entre su estado mental y el del personaje; es consciente de que la realidad no coincide por completo con su creencia pero sí con la del hombre de la imagen.

De hecho, para justificar esta idea, hace referencia de manera espontánea al deseo y a la intención del personaje: *quería un pez para comérselo* (186). Utiliza el verbo volitivo *querer* y una construcción final con la preposición *para* como nexo y el infinitivo *comer* como núcleo verbal. Esta idea le permite, además, iniciar un pequeño juego: recurre a un gesto identificador para ilustrar la acción de masticar y añade algunos detalles sobre la manera en que el personaje se comerá el pescado.

145	*INV:	<y aquí> [>] qué está pasando?
146	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
147	*SA1:	<el chico> [<] [/] el chico va al lago y pesca.
148	*SA1:	el chico va al lago (.) +//.
149	%com:	se despista al oír un ruido.
		[...]
154	*SA1:	+, <y está> [/] y está pescando.
155	*INV:	que está pescando, no?
156	*SA1:	<un pez> [>].
157	*INV:	<y qué crees> [<] que <va a sacar> [>]?
158	*SA1:	<un pez> [<].
159	*INV:	cómo va a ser el pez?
160	*SA1:	una gota [?] un pez.
161	*INV:	pero cómo va a ser el pez?
162	*SA1:	grande.
163	*SA1:	o pequeño.
164	*INV:	grande o pequeño no.
165	*INV:	mira, fijate bien en el dibujo.
166	*SA1:	grande!
167	*INV:	muy grande.
168	*INV:	por qué lo sabes?
169	*SA1:	<po(r)que> [/] po(r)que se ve que está así.
170	%com:	imita el movimiento y el sonido que hace el personaje esforzándose por tirar de la caña de pescar
171	*SA1:	<y> [/] y el chico está estirando [*].
172	%par:	estirando=tirando
173	*INV:	vale.
174	*INV:	muy bien.

175	*INV:	vamos a ver si lo que pesca es grande o pequeño.
176	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
177	*INV:	cómo es lo que ha pescado?
178	*SA1:	pequeño.
179	*INV:	pequeño.
180	*INV:	tú te lo esperabas así?
181	*SA1:	no.
182	*INV:	y crees que el hombre se lo esperaba así?
183	*SA1:	sí.
184	*INV:	sí?
185	*INV:	<se lo> [>] esperaba así de pequeño?
186	*SA1:	<sí> [<] [/] sí, porque quería un pez para comérselo.
187	%com:	hace como que mastica
188	*INV:	para comérselo.
189	*INV:	vale.
190	*SA1:	a la brasa.
191	*INV:	a la brasa?
192	*SA1:	con limón.
193	*INV:	mm, qué rico!

• **SA2.** Con una perífrasis verbal incoativa, la niña expresa su creencia, la más lógica teniendo en cuenta el contexto: el personaje de la ilustración pescará un pez, *va a pescar su cena* (192). Sin embargo, no está segura acerca del tamaño que tendrá el pez. Propone entonces un ejemplo utilizando la entonación interrogativa (recurso epistémico que muestra desconocimiento, *pescadilla?*, 195) y, con gestos que resuelvan la imprecisión del adverbio deíctico *así*, trata de indicar el tamaño, siempre aproximado (198, 206). Además, para subrayar el carácter hipotético de sus ideas, utiliza dos recursos léxicos, la locución adverbial *más o menos* (198) y el adverbio *seguramente* (206), y uno morfológico, el verbo *ser* en pretérito imperfecto de subjuntivo (206).

Basándose en la imagen, justifica su respuesta haciendo referencia al intenso esfuerzo que parece realizar el personaje para tirar de la caña (*está tirando mucho*, 205), pero sigue dando muestras de duda al coordinar esta idea con la contraria mediante el nexos disyuntivo *o* y al emplear en esta segunda proposición la perífrasis verbal *poder + infinitivo* en condicional simple de indicativo (*o podría haber tirado poco*, 216). Los tres son recursos epistémicos que denotan inseguridad, tanto en lo sintáctico (la coordinación disyuntiva) como en lo morfológico y lo léxico-semántico (la perífrasis verbal conjugada en tiempo condicional).

Al comprobar finalmente cómo es el pez que ha conseguido sacar el personaje, la niña construye una oración atributiva en la que destaca su reducido tamaño: *es un pez muy chiquitito* (219). En lugar del adjetivo *pequeño*, utiliza *chico*, que,

según el DRAE, se aplica a lo que es “de tamaño pequeño o menor que otros de su especie o tipo” (RAE, 2014: 510). Construye a partir de él otro adjetivo con sufijación apreciativa, *chiquitito*, que eleva al grado superlativo absoluto con el adverbio de cantidad *muy* antepuesto.

Esta insistencia en el tamaño del pez conduce a la niña a hacer un comentario doxológico: *seguramente podría dejarlo en libertad, porque hay una ley* (221). Crea una oración dubitativa con el adverbio *seguramente* y con la perífrasis verbal *poder + infinitivo* en tiempo condicional. Así, al margen del objetivo inicial del personaje, que la niña detecta y, por tanto, menciona al principio de la tarea, ahora añade una nueva posibilidad al traer a colación una ley, sobre la que realiza su propia interpretación (223, 224, 225). De hecho, SA2 demuestra en todas las tareas que tiende a divagar, a construir digresiones a partir de cualquier detalle de las ilustraciones.

Necesita, en cambio, una pregunta explícita sobre la reacción emocional del personaje al ver lo que ha pescado. Interpreta bien la expresión facial, de manera que emplea el adjetivo calificativo episódico *feliz* con el verbo atributivo correspondiente, *estar* (228). Sin embargo, tal apreciación es relativa (230): convierte después el adjetivo en complemento predicativo, de manera que considera que esa felicidad no es objetiva, sino que depende de su propia percepción (verbo *ver*). Además, en su afán por la precisión, el adjetivo *feliz* aparece ahora precedido de la locución adverbial *un poco*. Con la expresión coloquial *en plan* introduce un recurso no verbal (231): reproduce la sonrisa del personaje de la lámina.

182	*INV:	y aquí?
183	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
184	*INV:	mira.
185	*INV:	mira esta imagen.
186	*INV:	mírala bien.
187	*SA2:	un señor +/.
188	*INV:	dime qué está pasando, a ver.
189	*SA2:	es un señor que pesca.
190	*INV:	que pesca.
191	*INV:	qué crees que va a pescar?
192	*SA2:	va a pescar su cena.
193	*INV:	su cena.
194	*INV:	y cómo crees que es el tamaño del pescado que va a pescar?
195	*SA2:	hmm, pescadilla?
196	*INV:	pero cuál es el tamaño?
197	*INV:	el tamaño.
198	*SA2:	hmm, más o menos (.) así.
199	%com:	indica con las manos la longitud del pez.
200	*INV:	y cómo lo sabes?

201	*SA2:	po [*] porque yo como pescadilla.
202	%par:	po=pues
203	*INV:	pero mirando la foto, a ver.
204	*INV:	en la foto qué te dice?
205	*SA2:	hmm, pues que está tirando mucho.
206	*SA2:	así seguramente fuese un pez así.
207	%com:	indica con las manos una longitud mayor que la de antes.
208	*INV:	que está tirando mucho, no?
209	*SA2:	sí.
210	%com:	imita el movimiento del personaje tirando de la caña de pescar.
211	*INV:	tú esperas eso.
212	*INV:	vale.
213	*SA2:	yes [:=i sí].
214	*INV:	vamos a ver si tienes razón o no.
215	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
216	*SA2:	o [!] podría haber tirado poco.
217	*INV:	pero mira ahí.
218	*INV:	qué ha pasado al final?
219	*SA2:	que es un pez muy chiquitito.
220	*INV:	que es muy chiquitito.
221	*SA2:	seguramente podría dejarlo en libertad, porque hay una ley.
222	*INV:	qué dice la ley?
223	*SA2:	la ley dice que los peces pequeños deben devolverse a los ríos
224		porque el pez muere (.) y no sirve para nada, entonces no te
225		llenaría.
226	*INV:	y cómo se siente al ver que ha picado un pez pequeño?
227	*INV:	cómo se siente?
228	*SA2:	está feliz.
229	*INV:	está feliz?
230	*SA2:	sí, yo lo veo un poco feliz.
231	*SA2:	es en plan mmm.
232	%com:	imita la sonrisa del personaje.

• **SA3.** El niño aprecia los cambios emocionales del personaje y los interpreta de manera coherente teniendo en cuenta el contexto. Así, al principio *está contento* (112), es decir, emplea un adjetivo calificativo episódico con el verbo atributivo que le corresponde. Asocia tal emoción con el hecho de que ha conseguido pescar. Y ahí radica precisamente la evolución de la historia.

Según el niño, *el hombre está contento porque acaba de picar lo que él pensará que es un pez muy grande* (112, 113). Emplea el verbo doxológico *pensar* en futuro de indicativo, recurso morfológico que acentúa el valor hipotético que adquiere el verbo en este contexto. Entonces aporta tres motivos para justificar la atribución de tal creencia: *lo sé porque tiene la caña doblada, está haciendo un gran esfuerzo y el agua se está moviendo* (114, 115). Recurre al verbo epistémico

saber en primera persona del singular (114). Estas tres razones hacen que la creencia del personaje se corresponda también con la suya (117).

En la segunda viñeta el niño capta el cambio en la expresión facial del personaje: ya no está contento, sino *sorprendido* (adjetivo calificativo emocional, episódico y atributo del verbo *estar*, 122). Por tanto, necesita encontrar en la imagen alguna causa que explique el cambio: al personaje le extraña el reducido tamaño del pez en comparación con la enorme fuerza que ha demostrado tener.

Para manifestar tal desajuste, *el niño piensa que el personaje no se esperaba que un pez tan pequeño pudiera hacer esa fuerza* (122, 123). Utiliza el verbo *esperar* en sentido doxológico, y de él depende una subordinada sustantiva en la que el núcleo verbal es la perífrasis verbal de posibilidad *pudiera hacer* (el pretérito imperfecto de subjuntivo, exigido por la construcción sintáctica, refuerza el carácter incierto).

El niño incluso trata de explicar qué *hipótesis* (124) crea el personaje para explicar esta situación y justificar, en definitiva, su sorpresa. ¿Por qué un pez pequeño hacía tanta fuerza? Las dos ideas que plantea el niño, las que le atribuye al personaje de la secuencia de viñetas, aparecen en una relación de coordinación disyuntiva: *o que el pez era muy pequeño o que él era muy flojo* (recurso doxológico, 125). La segunda parece la más oportuna teniendo en cuenta su razonamiento anterior: el personaje está contento porque ha pescado; cree que el pez será grande porque tiene que esforzarse mucho para sacarlo; se sorprende después porque el pez, aunque fuerte, es muy pequeño; y finalmente llega a la conclusión de que la dificultad para sacar el pez no se debía a la fuerza de este sino a la debilidad física del personaje.

108	%com:	pasa a la siguiente lámina; IV.a. Creencias y falsas creencias de
109		primer orden. LÁMINA 10
110	*SA3:	el &hombr +/.
111	*INV:	qué hace el hombre?
112	*SA3:	el hombre está contento porque acaba de picar lo que él pensará que
113		es un pez muy grande.
114	*SA3:	lo sé porque tiene la caña doblada, está haciendo un gran esfuerzo y
115		el agua se está moviendo.
116	*INV:	tú piensas que el pez es muy grande, no?
117	*SA3:	sí.
118	*INV:	vale.
119	*INV:	venga.
120	*INV:	y qué es lo que pasa aquí, en esta?
121	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
122	*SA3:	el hombre está sorprendido porque no se esperaba que un pez tan
123		pequeño pudiera hacer esa fuerza.
124	*SA3:	<y tiene> [/] y tiene dos hipótesis.

125	*SA3:	o que el pez era muy pequeño o que él era muy flojo.
126	*INV:	puede ser.
127	*INV:	y entonces qué cara tiene?
128	*SA3:	de sorprendido.
129	*INV:	de sorprendido.

• **SA4.** El modo en que el niño SA4 resuelve la tarea IV.a resulta coherente, aunque no respeta algún detalle de la ilustración. Identifica la acción que realiza el personaje (*estará pescando*, perífrasis verbal durativa en tiempo futuro, 133), y con la construcción causal *por lo que se ve* (133) el niño justifica su respuesta: se basa en la información que aporta la lámina.

A partir de aquí, ya entramos en el terreno de la suposición. De nuevo el niño trata de apoyarse en las pistas que ofrece la imagen, y, al comprobar el gran esfuerzo que realiza el personaje, elabora su creencia: el personaje pescará *algo grande* (pronombre indefinido, recurso epistémico, 143). Se debate entonces entre dos opciones: *un pez enorme* (136, 150) o *algún cachivache* (determinante indefinido, recurso epistémico, 143, 144) o *cacharro* (150). Esta segunda idea parece una circunstancia frecuente, *que pasa algunas veces* (determinante indefinido, recurso epistémico, 143). Comprobamos así con qué grado de exhaustividad analiza el niño la situación que plantea la lámina.

En la segunda viñeta de la secuencia, el niño considera que el pez es *chiquitito* (154, en SA2 explicamos brevemente el significado de este adjetivo), por lo que no se aviene a lo que el personaje esperaba. De ahí que, al ver el pez (*está mirando*, verbo de percepción como auxiliado en una perífrasis verbal durativa, 157), se sorprenda. El niño elige dos recursos para reflejar tal reacción: se queda *perplejo* (adjetivo calificativo episódico de tipo emocional, 157) y piensa o pregunta *esto?* (la entonación interrogativa en estilo directo es un recurso epistémico, 158).

Como venimos observando, este niño introduce en sus intervenciones recursos variados para restar certeza a la información que proporciona, es decir, para poner de manifiesto con total claridad que las ideas que aporta no son más que meras hipótesis, al margen de que estén o no bien fundamentadas. En este caso, el niño emplea el futuro de indicativo (*estará pescando*, 133) y el presente de subjuntivo (*esté*, 144); coordina sintagmas mediante el nexos disyuntivo *o* (*algo grande o algún cachivache*, 143; *en el barro o en el agua*, 144; *un cacharro o un pez enorme*, 150); refuerza en el último ejemplo la idea de elección entre ideas alternativas porque usa la expresión *una de dos*; e introduce el adverbio *como* con un valor aproximativo (157). Como muestra no ya de duda, sino de desconocimiento, utiliza el verbo epistémico *saber* en una oración enunciativa negativa (*no sé*, 145).

131	*INV:	qué está haciendo este hombre?
132	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
133	*SA4:	pues (.) estará pescando, por lo que se ve.
134	*INV:	y qué cree él que va a pescar?
135	*INV:	qué cree que va a pescar?
136	*SA4:	eh, un pez enorme.
137	*INV:	enorme?
138	*INV:	por qué?
139	*SA4:	porque (.) está tirándole mucho <de> [//] [/] del <hilo de
140		seda> [?] y (.) está haciendo mucho esfuerzo.
141	*INV:	y tú?
142	*INV:	tú qué piensas que va a pescar?
143	*SA4:	pues (.) algo grande o, (.) por lo que pasa algunas veces, algún
144		cachivache que esté en el barro o en el agua.
145	*SA4:	no sé.
146	*SA4:	unas veces pasa, pero puede &s +/.
147	*INV:	qué hay qué?
148	*INV:	que hay un cachivache?
149	*INV:	un cacharro, no?
150	*SA4:	un cacharro (.) o un pez enorme, una de dos.
151	*INV:	muy bien.
152	*INV:	qué ha pescado?
153	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
154	*SA4:	un pez (.) chiquitito.
155	*INV:	chiquitito.
156	*INV:	y cómo crees que se siente?
157	*SA4:	(.) está mirando perplejo, como diciendo +"/.
158	*SA4:	+ " esto?
159	*SA4:	xxx.
160	*INV:	está perplejo, no?
161	*SA4:	sí.

• **SA5.** El niño elabora en esta tarea un razonamiento coherente. Identifica con facilidad la actividad: *el hombre está pescando un pez* (178). En este sentido, hace coincidir su propia creencia (180) con la del personaje (189), pues ambos esperan que el pez sea grande (180, 192). Pero, para atribuir cada creencia, se basa en criterios ligeramente diferentes. La suya se fundamenta en detalles objetivos de la lámina, como el esfuerzo que ve realizar al personaje (182, 183, 184, 185, 186) o el movimiento que advierte en el lugar donde está sentado (mediante la coordinación disyuntiva, duda sobre cómo llamar al objeto, *la silla o la caja*, recurso doxológico, 183). En cambio, la creencia del personaje, aunque se apoya en un detalle más bien objetivo también (el estado de la caña, que él

califica como *muy intensa*¹³⁸), se basa sobre todo en dos elementos relacionados con la intersubjetividad. El niño aprecia que el personaje *está sonriendo* (perífrasis verbal durativa con un verbo de manifestación emocional como auxiliado, 191) y, mientras intenta sacar el pez, *ve* (verbo epistémico de percepción, 192) cuál es su tamaño.

Sin embargo, cuando el personaje logra sacar el pez del agua, el niño considera que su tamaño es *pequeño* (199) y, por tanto, de manera indirecta admite que su propia creencia y la que había atribuido al personaje solo se cumplen parcialmente. Además, es consciente de que ambos reaccionan de diferente forma ante este desajuste: el niño se muestra más decepcionado, pero repara en la expresión facial del personaje e intenta interpretarla (le parece *sonriente*, adjetivo calificativo episódico, recurso de manifestación emocional, 209).

El niño duda, pues emplea el verbo *saber* en una oración enunciativa negativa (*no sé*, verbo epistémico, 208), y une con coordinación disyuntiva las dos posibles causas que se le ocurren para justificar el estado emocional del personaje: *porque tiene la cara sonriente o porque ha pescado un pez, por lo menos* (209, 210). La primera no resulta coherente, pues intenta explicar la emoción con la expresión facial, cuando esta es solo un reflejo de aquella; quiere convertir el hecho de sonreír en causa de la alegría. La segunda sí parece verosímil: el personaje *está contento* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 205) porque se conforma con haber pescado, al margen del tamaño del pez.

175	*INV:	en esta.
176	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
177	*INV:	este hombre qué está haciendo?
178	*SA5:	el hombre está pescando un pez.
179	*INV:	un pez.
180	*SA5:	<un pez> [/] un pez grande.
181	*INV:	y cómo sabes que es grande?
182	*SA5:	<porque> [/] <porque> [/] <porque> [/] porque el hombre en donde
183		está senta(d)o <está moviendo> [/] está moviendo la silla o la caja
184		donde está sentado.
185	*SA5:	<y él> [/] y él <está &ti> [/] <está &ti> [/] está tirando con
186		fuerza.
187	*INV:	con fuerza.
188	*INV:	y él piensa también que es un pescado grande?
189	*SA5:	sí.

¹³⁸ De la caña de pescar no decimos que está *intensa* (“que tiene intensidad”; RAE, 2014: 1253), sino *tensa* (“que está en tensión física, moral o espiritual”; RAE, 2014: 2101). El niño confunde palabras de significado similar pero con significado diferente. Podemos admitir que el personaje hace un esfuerzo intenso, pero no que la caña de pescar se encuentre en ese estado. SA1 sufría una confusión similar entre los verbos *tirar* y *estirar*.

190	*INV:	cómo lo sabes?
191	*SA5:	porque él <está> [/] está sonriendo y porque la caña está muy
192		intensa [*] y porque ve el cuerpo del pez, y es grande.
193	%par:	intensa=tensa
194	*INV:	y es grande, verdad?
195	*SA5:	sí.
196	*INV:	y ahora?
197	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
198	*INV:	el pez cómo es?
199	*SA5:	pequeño.
200	*INV:	pequeño.
201	*INV:	te sorprende?
202	*INV:	no te lo imaginabas así, no?
203	*SA5:	no.
204	*INV:	y él?
205	*SA5:	pues él está contento.
206	*INV:	él está contento?
207	*INV:	por qué?
208	*SA5:	no sé.
209	*SA5:	porque tiene la cara sonriente.
210	*SA5:	o porque ha pesca(d)o un pez, por lo menos.

• **SA6.** El niño comienza la tarea describiendo la escena: el personaje está pescando peces en el lago (198, 201). Pero a la hora de determinar cuál será el tamaño del pez que va a sacar, el niño necesita confirmar un dato: si el personaje está *en un lago o en un estanque* (206, la coordinación disyuntiva es un recurso doxológico; la entonación interrogativa, uno epistémico). Aunque en principio esta información parezca irrelevante, a él le sirve para deducir el tamaño del pez: será de *estatura normal* (208, 209). El sustantivo *estatura*, obviamente, supone un desajuste léxico, ya que el DRAE lo define como “altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza” (RAE, 2014: 965). No se emplea para hacer referencia al tamaño de un pez.

Sin embargo, cuando la investigadora insiste en que observe con atención la imagen para confirmar su respuesta, el niño cambia de opinión (213). No aporta ninguna razón, pero apuesta por que el pez será *un poco más grande* (215). Según el niño, la creencia del personaje es que el pez será algo mayor de lo normal, más grande de lo que cabe esperar en un lago, pero él, además de esta posibilidad, contempla otra: *a lo mejor* (locución adverbial de duda, recurso doxológico, 218) puede sacar *botes* (219) o *latas* (222). Estos dos sustantivos, que hacen referencia a tipos de envases, están conectados en este caso con el

campo semántico de la contaminación, y el niño la tiene presente porque admite que *la gente somos tan cochina*¹³⁹ (218).

De las dos posibilidades propuestas por el niño, acaba cumpliéndose la primera: el personaje pesca un pez. Aun así, se siente *sorprendido* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 238, 246), porque *pensaba que [el pez] iba a ser más pequeño* (237). A nivel formal emplea un verbo doxológico (*pensaba*) seguido de una proposición subordinada sustantiva en la que el núcleo verbal es la perífrasis *iba a ser* (en este caso no con valor intencional, sino doxológico¹⁴⁰).

Antes el niño había llegado a la conclusión de que el pez sería más grande de lo normal (215, 218), y suponía que el personaje tenía las mismas expectativas, pero ahora modifica ligeramente ambas creencias. El personaje se sorprende gratamente porque esperaba que el pez fuera más grande de lo normal pero más pequeño que el finalmente consigue, mientras que, por el contrario, el niño confiaba en que el pez fuera mucho más grande; el que pesca el personaje le parece todavía demasiado pequeño. SA6, por tanto, altera las creencias *a posteriori*, quizás para justificar mejor la sorpresa del personaje.

La modifica, pero su propia creencia, en cambio, sí la mantiene: *Yo pensaba que iba a ser un poquito más grande* (243). Del verbo doxológico (*pensaba*) depende una proposición subordinada sustantiva, cuyo núcleo es la perífrasis verbal *iba a ser*, con valor también doxológico porque equivale al tiempo condicional simple (*sería*, §IV.2.2.2).

196	*INV:	qué está haciendo este hombre?
197	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
198	*SA6:	pescando en el lago.
199	*INV:	pescando.
200	*INV:	y qué crees que va a pescar?
201	*SA6:	<peces> [/] peces.
202	*INV:	peces!
203	*INV:	pero cómo?
204	*INV:	cómo son?
205	*SA6:	peces +//.
206	*SA6:	&e &e esto qué es, un lago o un estanque?
207	*INV:	un lago.
208	*SA6:	&e &e en los lagos &s los peces son &n normales.

¹³⁹ *Cochino* significa, en su segunda acepción, “persona muy sucia y desaseada”, y en la cuarta, “persona grosera, sin modales” (RAE, 2014: 558).

¹⁴⁰ La perífrasis *ir a + infinitivo* es incoativa habitualmente porque tiene valor prospectivo, es decir, equivale al futuro (§IV.2.2.2). Sin embargo, en este contexto la consideramos recurso doxológico porque equivale al tiempo condicional (*sería*) y, por tanto, a la expresión de una creencia, reforzada aquí además por el mismo verbo principal, *pensaba*.

209	*SA6:	normales, de estatura [*] normal.
210	%par:	estatura=tamaño
211	*INV:	de tamaño normal?
212	*INV:	tú crees que es un tamaño normal, si te fijas bien en la foto?
213	*SA6:	no.
214	*INV:	cómo sería?
215	*SA6:	<un poco> [/] un poco más grande.
216	*INV:	un poco más grande.
217	*INV:	y tú crees que él también piensa que va a pescar un pez grande?
218	*SA6:	sí, pero a lo mejor &co como la gente somos [*] tan cochina, tiramos
219		cosas &a &a al agua, y entonces podemos coger <botes> [>] +/.
220	%par:	somos=es
221	*INV:	<sí> [<]?
222	*SA6:	latas.
223	*INV:	tú has ido a pescar alguna vez?
224	*INV:	no?
225	*INV:	vamos a ver lo que ha pescado.
226	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
227	*INV:	fíjate lo que ha pescado.
228	*INV:	mira.
229	*INV:	aquí, en la lámina once.
230	*INV:	fíjate en lo que ha pescado.
231	*INV:	míralo.
232	*SA6:	un pez.
233	*INV:	un pez.
234	*INV:	y era como él pensaba?
235	*INV:	tú crees que él pensaba que fuese así, de ese tamaño, o pensaba que
236		iba a ser más grande?
237	*SA6:	pensaba que iba a ser más pequeño, porque tiene &u una cara [*] de
238		sorprendido.
239	%par:	una cara=cara
240	*INV:	pensaba que iba a ser más pequeño todavía.
241	*SA6:	sí.
242	*INV:	y tú pensabas que iba a ser así o más pequeño?
243	*SA6:	yo pensaba que &s iba a ser un poquito más grande.
244	*INV:	tú pensabas que iba a ser más grande.
245	*INV:	y cómo está el hombre?
246	*SA6:	sorprendido.
247	*INV:	sorprendido, vale.

• **SA7.** El niño describe la situación (el personaje *está pescando*, 143), y se centra en interpretarla desde su propio punto de vista. Intenta analizar la imagen detalladamente para llegar a conclusiones lo más acertadas posible. En

definitiva, la única creencia que atribuye al personaje es que pescará un pez (171), pero su propia creencia resulta mucho más elaborada: *ya ha pescado algo [...] muy grande y está intentando sacarlo* (el verbo *intentar* es un recurso volitivo intencional, 147). Basándose en la actitud del personaje y en el estado de la caña de pescar¹⁴¹, deduce que el personaje ya ha pescado y que su captura es de gran tamaño (152).

En la medida en que se trata de una creencia y no de una realidad constatada, el niño combina estas ideas con varios recursos doxológicos o epistémicos en un sentido negativo (ignorancia): los verbos *parecer* (*parece*, 145, 149) y *creer* (*creo*, 145); el pronombre indefinido *algo* (recurso epistémico, 146); el presente de subjuntivo (*esté*, 149; *sea*, 152); y la subordinación adverbial condicional (*si es un pez, [...]*, 152). En algunos momentos, sus dudas incluso repercuten negativamente en la fluidez discursiva.

Cuando, ya en la segunda viñeta, el niño descubre cómo es el pez que ha pescado el personaje, trata de describirlo. Dice de él que es *un poco redondo* (160), combinando así una locución adverbial de cantidad con un adjetivo un tanto insólito. Y valora su tamaño de nuevo con cierta inseguridad: *parece pequeño* (el verbo es un recurso doxológico, 160).

Mantiene esta actitud de duda al vincular la expresión facial del personaje con la emoción a la que se debe: *parece que está contento* (el recurso doxológico se combina aquí con el adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 164). Según el niño, la única expectativa del personaje era pescar un pez, así que se ha cumplido: siente alegría *seguramente* (adverbio de duda, recurso doxológico, 168) porque ha logrado pescar y se conforma con eso. En cambio, la creencia del niño no se ha visto confirmada totalmente, ya que el pez es más pequeño de lo que él se esperaba. Como en el caso de otros niños de esta población, el tamaño del pez es la clave para dilucidar si diferencian entre su propia creencia y la que atribuyen al personaje, así como para valorar el cumplimiento o no de las mismas.

141	*INV:	qué está haciendo el hombre este?
142	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
143	*SA7:	está (.) pescando.
144	*INV:	y él piensa que va a pescar algo?
145	*SA7:	<parece (.) que ya ha pescado &a> [//] (.) creo que parece <que ya
146	&est> [//]	que ya ha pescado algo, que es muy grande y que está
147		intentando sacarlo.

¹⁴¹ En un desajuste léxico, el niño habla de *cuerda* (149) para hacer referencia al hilo de la caña de pescar. Ambos sustantivos pertenecen a un mismo campo semántico y la confusión está motivada por su proximidad conceptual. Tanto el sustantivo empleado por el niño como el más pertinente a nivel pragmático comparten semas.

148	*INV:	y cómo lo sabes?
149	*SA7:	porque esta cuerda la tiene alta, que parece que esté esforzándose.
150	%com:	se refiere al hilo de la caña de pescar
151	*INV:	y qué crees tú que habrá pescado?
152	*SA7:	si es un pez, que sea grande.
153	*INV:	un pez muy grande?
154	*INV:	porque está la cuerda, cómo?
155	*INV:	está muy tensa, no?
156	*SA7:	sí.
157	*INV:	venga.
158	*INV:	qué ha pescado?
159	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
160	*SA7:	un pez (.) que es un poco redondo, que (.) parece pequeño.
161	*INV:	y cómo se siente el pescador?
162	*INV:	el hombre?
163	*INV:	cómo se siente el hombre?
164	*SA7:	parece que está contento.
165	*INV:	contento?
166	*INV:	por qué?
167	*INV:	por qué está contento?
168	*SA7:	seguramente porque ha pescado un pez.
169	*INV:	hmm.
170	*INV:	y él esperaba pescar un pez?
171	*SA7:	sí.

La tarea IV.b supone serias dificultades para la mayoría de niños de esta población. Casi todos interpretan bien las primeras viñetas. Sirviéndose de recursos volitivos intencionales y de procedimientos narrativos diversos, cuentan sin problema lo que ocurre en la secuencia. Identifican correctamente el espacio y describen los movimientos y las intenciones de los personajes. Coinciden en lo esencial, si bien cada uno imagina además otros datos secundarios que completan la historia.

Quienes no captan la falsa creencia empiezan a cometer errores cuando el personaje principal regresa al salón. SA1, por ejemplo, es consciente de que el personaje buscará las gafas (262), pero no tiene en cuenta que no sabe dónde están. Su estado de conocimiento acerca de la ubicación de las gafas no está actualizado, pero el niño no diferencia su propio estado de conocimiento del que tiene el personaje. Por tanto, no puede predecir su conducta (asegura que buscará *por todos los cajones*, 278).

SA3, SA5 y SA7 se acercan un poco más a la resolución de la tarea. Advierten que su estado de conocimiento acerca de la ubicación de las gafas no coincide con el del personaje. Este cree que podrá encontrarlas en la mesa, pero está equivocado. Dos de los niños hablan de la reacción emocional del personaje cuando comprueba que las gafas no se encuentran en la mesa (SA3, 156; SA5, 256), y SA5 y SA7 se atreven a

anticipar por dónde las buscará después (*por todas partes*, SA5, 235; *por todo el salón*, SA7, 230). Sin embargo, antes de ver la última viñeta, no llegan a conectar la falsa creencia con la conducta del personaje (no deducen que irá a buscar las gafas donde las dejó) ni hacen referencia tampoco al motivo por el que el hombre desconoce la ubicación actual de las gafas.

En cambio, SA2 y SA4 sí parecen captar la falsa creencia. SA2 relaciona la creencia del personaje con su conducta al volver al salón: buscará las gafas *encima de la mesa* (252). A través de las intervenciones en discurso directo que pone en boca del protagonista (269, 270, 275), vemos que SA2 entiende que el personaje se sorprende porque las gafas no están donde las dejó. SA4 menciona explícitamente la causa de su desconocimiento: el personaje no ha visto cómo la mujer cambiaba las gafas de sitio (*no lo sabe porque no lo ha visto*, 195). *Se sorprende* (186) y *se asusta* (187), y acabará buscando cerca, *debajo de la mesa* (180).

SA6 es el niño que más lejos se queda de la resolución de la tarea porque parte de una idea equivocada que trastoca todo el proceso. Cree que el protagonista está en una óptica (270) y que el otro personaje es la dependiente del establecimiento. Reconoce que, cuando el personaje principal vuelve, se siente *sorprendido* (312) porque no sabe dónde están las gafas. Propone incluso la idea de que irá a buscarlas *donde las dejó antes* (296), es decir, anticipa la conducta del personaje a partir del estado de conocimiento que supone que tiene, lo que podría constituir el primer paso para captar la falsa creencia. Sin embargo, no llega a completar el razonamiento porque ese enfoque inicial lo imposibilita.

- **SA1.** El niño da correctamente los primeros pasos para la resolución de la tarea IV.b, pero no capta la falsa creencia. Describe bien las viñetas iniciales porque reconoce los lugares y los movimientos de los personajes, e incluso destaca sus intenciones con construcciones finales (*para descansar*, 236) o con perífrasis verbales (*va a coger*, 250 y 254). Además de la yuxtaposición y la coordinación de acciones, incorpora adverbios para marcar la secuenciación temporal e imagina detalles de la historia que resultan coherentes y también enriquecen la narración.

Sin embargo, surgen las dificultades cuando el protagonista de la historia vuelve al salón. El niño capta su intención (cree que buscará las gafas, 262), pero no es consciente de que su propio estado de conocimiento no coincide con el del personaje. A pesar de que este desconoce que las gafas se encuentran ahora en el cajón, el niño cree que las buscará allí (264). Comprueba después que inicialmente las busca en la mesa (272), pero no explica el motivo de esta conducta atendiendo al estado de conocimiento del personaje, así que la única solución que propone es que, como no las encuentra, seguirá buscando *por todos los cajones* (278).

234	*INV:	qué está pasando en la primera viñeta?
235	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
236	*SA1:	po [*] que un chico &e está dejando unas gafas, eh, para descansar.
237	%par:	po=pues
238	*INV:	está dejando las gafas.
239	*INV:	dónde deja las gafas?
240	*SA1:	en la mesa.
241	*INV:	en la mesa.
242	*INV:	y aquí qué pasa, en la segunda?
243	*SA1:	el chico se va.
244	*INV:	dónde?
245	*SA1:	eh, <al &s> [//] a la cocina.
246	*INV:	sale.
247	*INV:	sale del salón.
248	*SA1:	sí.
249	*INV:	y en la tercera?
250	*SA1:	eh, <la> [/] <la> [//] su mujer va a coger las gafas.
251	*SA1:	<mujer &v> [//] y va a la mesa <y después> [>].
252	*INV:	<a la mesa> [<].
253	*INV:	y en la cuarta?
254	*SA1:	va a coger las gafas.
255	*INV:	va a coger las gafas +/.
256	*SA1:	y después se las guarda [*] en un cajón.
257	%par:	se las guarda=las guarda
258	*INV:	en un cajón.
259	*SA1:	después la mujer se va y el hombre vuelve.
260	*INV:	el hombre vuelve.
261	*INV:	crees que va a buscar sus gafas?
262	*SA1:	sí.
263	*INV:	y dónde las va a buscar?
264	*SA1:	en el cajón.
265	*INV:	en el cajón.
266	*INV:	las va a buscar en el cajón?
267	*INV:	vamos a ver qué pasa.
268	*INV:	qué pasa en la última viñeta?
269	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
270	*INV:	que vuelve el hombre.
271	*INV:	y dónde las busca?
272	*SA1:	en la mesa.
273	*INV:	en la mesa!
274	*INV:	y dónde están las gafas?
275	*SA1:	en el cajón.
276	*INV:	en el cajón.
277	*INV:	y qué crees que va a hacer?

278 *SA1: pues &busc ir al cajón y buscarlas por todos los cajones.

• **SA2.** En la tarea IV.b la niña le imagina al personaje una intención verosímil: *se va a trabajar* (240, la perífrasis verbal incoativa puede, no obstante, interpretarse de manera literal: se marcha de la casa para ir al trabajo). A continuación describe correctamente la secuencia combinando algunos recursos narrativos sencillos (fundamentalmente, la coordinación copulativa y la inserción de adverbios de tiempo, como *entonces* y *luego*, 243, 244).

Quizás como consecuencia de la narración tan bien estructurada, la niña capta la falsa creencia del personaje porque afirma que, al volver, el personaje protagonista buscará sus gafas *encima de la mesa* (252), es decir, en el lugar donde las dejó. Aunque necesita preguntas que guíen su razonamiento, confirma la falsa creencia del personaje porque interpreta correctamente su expresión facial (emplea de manera aislada el adjetivo calificativo episódico *sorprendido*, 263) y el motivo de tal reacción (no encuentra las gafas donde esperaba que estuvieran, 260).

Con el verbo *estar* en condicional simple de indicativo (*estaría*, recurso epistémico de creencia, 267), introduce las palabras del personaje en estilo directo, en las que aparecen varios recursos mentalistas, tal como corresponde a la situación que vive el personaje: al principio, expresa su sorpresa con una interjección (*oh!*, recurso emocional, 269) y con oraciones exclamativas (*pero si yo las he dejado justo aquí!*, recurso emocional, 269, 270), y posteriormente imagina dos oraciones interrogativas (*mis gafas dónde están?*, 275, *las has metido por alguna parte?*, 276), las preguntas que haría el protagonista de la historia a su mujer.

234 *INV: cuéntame el cómic viñeta por viñeta.
235 %com: IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
236 *INV: a ver qué está pasando.
237 *SA2: el señor deja las gafas en la mesa.
238 *INV: un señor deja las gafas en la mesa.
239 *INV: y qué hace?
240 *SA2: hmm, se va a trabajar.
241 *INV: se va a trabajar.
242 *INV: y qué más?
243 *SA2: viene una señora (.) y coge las gafas, las mete en el cajón y luego
244 [?] se va.
245 *SA2: entonces vuelve.
246 *SA2: hmm (.) y yo &q +/.
247 *INV: y vuelve?
248 *INV: quién vuelve?

249	*SA2:	el señor.
250	*INV:	el señor.
251	*INV:	y dónde crees que va a buscar sus gafas el señor?
252	*SA2:	encima de la mesa.
253	*INV:	encima de la mesa.
254	*INV:	vamos a ver si las busca encima de la mesa o no.
255	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
256	*INV:	ah!
257	*INV:	va a buscarlas encima de la mesa.
258	*INV:	y qué pasa?
259	*INV:	qué le pasa al señor cuando llega a la mesa?
260	*SA2:	eh, (.) no las encuentra.
261	*INV:	no las encuentra.
262	*INV:	y cómo se siente?
263	*SA2:	sorprendido.
264	*INV:	sorprendido?
265	*INV:	por qué?
266	*INV:	por qué él se siente sorprendido?
267	*SA2:	po [*] porque (.) estaría +"/.
268	%par:	po=pues
269	*SA2:	+ " oh!
270	*SA2:	+ " pero si yo las he dejado justo aquí [!]!
271	*INV:	y entonces qué crees que va a hacer ahora?
272	*SA2:	pues se va.
273	*SA2:	+ " cariño!
274	%com:	imita al personaje
275	*SA2:	+ " <mis> [/] mis gafas dónde están?
276	*SA2:	+ " las has metido por alguna parte?
277	%com:	continúa imitando la voz del personaje
278	*INV:	va a preguntarle a su mujer, no?
279	*SA2:	yes [:i sí].

• **SA3.** La última tarea parece quedar, en este caso, incompleta. Lo que el niño propone es acertado, pero en sus respuestas no manifiesta con claridad haber captado la falsa creencia.

Describe la secuencia de viñetas combinando recursos narrativos relativamente variados: indica lo que sucede en las viñetas una a una; enlaza proposiciones mediante yuxtaposición, coordinación, subordinación adjetiva y subordinación adverbial modal; inserta adverbios de tiempo y algunas perífrasis verbales; etc. El niño identifica bien las diferentes acciones y, cuando el personaje protagonista vuelve al salón, menciona su creencia, la que ha creado a partir de su estado de conocimiento, así como su intención.

En forma de subordinada adverbial modal, SA3 dice que *luego aparece el hombre esperando ver sus gafas en la mesa*. El gerundio *esperando* (verbo epistémico doxológico) actúa como núcleo, y su complemento directo es una proposición subordinada sustantiva cuyo núcleo verbal es el infinitivo *ver*, un verbo de percepción (140).

La intención se manifiesta formalmente con una construcción final, en la que la preposición *a* actúa como nexos y el infinitivo *buscar* es el núcleo verbal: *va a la mesa a buscar sus gafas y resulta que ya no están* (150). Realizamos aquí una interpretación no perifrástica de la combinación *va a buscar* porque el complemento circunstancial de lugar modifica solo al hipotético verbo auxiliar, de manera que este mantiene su entidad.

Parece evidente entonces que el personaje tenía unas expectativas acerca de la ubicación de las gafas y, cuando comprueba que no se cumplen, se muestra *sorprendido*. El niño emplea este adjetivo calificativo episódico de manera aislada (156) e insiste en la creencia del personaje utilizando otra vez el verbo *esperar* (158), ya que es consciente de su estado de conocimiento. En cualquier caso, el razonamiento no se completa totalmente porque el niño no indica por qué esperaba el protagonista que sus gafas estuvieran en la mesa, cuál de los dos personajes sabe dónde están ahora, cuál es la ubicación real de las gafas al final de la secuencia o por qué no sabe el protagonista dónde están sus gafas.

132	*INV:	qué vemos aquí, en estas viñetas?
133	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
134	*SA3:	en la primera hay un hombre que se levanta del sofá y deja sus gafas
135		en la mesa.
136	*INV:	hmm.
137	*SA3:	en la segunda se va.
138	*SA3:	en la tercera aparece su mujer, coge las gafas y las mete en un
139		cajón y se marcha.
140	*SA3:	y luego aparece el hombre esperando ver sus gafas en la mesa y
141		&seguram +/.
142	*INV:	y qué pasa?
143	*INV:	qué pasa cuando llega, a ver.
144	*SA3:	pues +/.
145	*INV:	qué pasa aquí?
146	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
147	*INV:	él llega y qué pasa?
148	*SA3:	porque +/.
149	*INV:	que va a la mesa, no?
150	*SA3:	que va a la mesa a buscar sus gafas y resulta que ya no están.
151	*INV:	y entonces dónde crees que las va a buscar?
152	*SA3:	en la mesa.

153	*INV:	en la mesa?
154	*SA3:	sí.
155	*INV:	y cuando no están, qué cara tiene ahora mismo?
156	*SA3:	sorprendido.
157	*INV:	por qué?
158	*SA3:	porque esperaba que sus gafas estuvieran allí, (.) en la mesa.

• **SA4.** El niño explica muy bien lo que sucede en la serie de viñetas. Destaca la intención del personaje protagonista con una perífrasis verbal incoativa (*va a coger*, 169) y construye una narración coordinando proposiciones (169) y marcando la sucesión temporal mediante proposiciones subordinadas (173) y adverbios que expresan este tipo de circunstancia (172). Reconoce perfectamente el estado de conocimiento del personaje: al volver a la habitación, no encuentra las gafas; no sabe dónde están porque no ha visto cómo la mujer las cambiaba de lugar (*sabe*, verbo epistémico, 190, 193; *ve* y *ha visto*, verbos de percepción, 186, 188, 190, 195). La consecuencia emocional es que el personaje *se sorprende* (186) y *se asusta* (187) y acabará buscando las gafas cerca del lugar donde las dejó (*debajo de la mesa*, por ejemplo, 180).

No obstante, resulta llamativo que continúe utilizando recursos doxológicos, de creencia, que reflejan indecisión y duda. Por ejemplo, conjuga en condicional simple el verbo pasar (*pasaría*, 173) y recurre también a la coordinación disyuntiva (*debajo de la mesa o en algún sitio*, 180; con un determinante indefinido en el segundo sintagma, recurso epistémico que revela desconocimiento). El verbo epistémico *saber* aparece en primera persona del singular en una oración enunciativa negativa (*no sé*, 180), como en las tareas anteriores.

En cualquier caso, podemos concluir que el niño capta la falsa creencia. Diferencia su estado de conocimiento del que tiene el personaje: él sabe cuál es la ubicación real de las gafas, pero el protagonista no, porque no ha visto cuál ha sido la intervención de la mujer; no ha tenido acceso a esa información, así que la creencia que tenía sobre la ubicación de las gafas, basada exclusivamente en el conocimiento acumulado hasta su salida de la habitación, se ha revelado al final como falsa. La clave de la tarea es captar que el hecho de no percibir la actuación de la mujer imposibilita conocer la ubicación real de las gafas: *no lo sabe porque no lo ha visto* (195). El niño justifica la conducta del personaje y su reacción emocional en función de su experiencia previa y de la creencia a la que dicha experiencia había dado lugar.

163	*INV:	me tienes que ir diciendo qué pasa en cada una de las viñetas.
164	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12

165 *INV: es como un cómic.
166 *INV: vale?
167 *INV: entonces tú me vas diciendo.
168 *INV: la viñeta uno +//.
169 *SA4: el hombre deja sus gafas y va a coger el periódico.
170 *SA4: (.) la mujer encuentra las gafas puestas encima de la mesa, y las
171 guarda en un cajón.
172 *SA4: y luego se va.
173 *SA4: y cuando el hombre llega (.) con el periódico, aquí lo que pasaría
174 que [*] el hombre (.) <xxx> [>].
175 %par: que=es que
176 *INV: <qué crees que> [<] pasaría?
177 *INV: tú crees que él sabe dónde están las gafas?
178 *SA4: no.
179 *INV: y dónde las va a buscar?
180 *SA4: <no sé si> [?] debajo de la mesa <o> [/] (.) o en algún (.) sitio
181 cercano a la mesa, sobre todo.
182 *INV: vamos a ver.
183 %com: IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
184 *INV: aquí tenemos toda la secuencia y la última viñeta.
185 *INV: llega el hombre, y qué pasa?
186 *SA4: que ve que no están sus gafas y se sorprende.
187 *SA4: se asusta.
188 *INV: se asusta!
189 *INV: por qué?
190 *SA4: porque ve que han desaparecido y no sabe cómo.
191 *INV: y dónde están las gafas?
192 *SA4: en el cajón.
193 *INV: en el cajón.
194 *INV: y él no lo sabe.
195 *SA4: no lo sabe porque no lo ha visto.
196 *INV: vale.

- **SA5.** El niño no consigue resolver la tarea final. Precisa de las preguntas de la investigadora para guiar su discurso, aunque sigue bien la secuencia expuesta en las viñetas, añadiendo incluso detalles que enriquecen la narración. A nivel formal utiliza recursos variados, como la subordinación adverbial temporal (222, 231, 241), la coordinación copulativa (227, 230) y algunos adverbios que actúan como marcadores temporales (227, 242).

El niño combina continuamente las intenciones y las percepciones de los personajes. Identifica en primer lugar la intención del protagonista: deja las gafas en la mesa *para dormir* (construcción final, recurso volitivo intencional, 218). La mujer las *ve* (repite tres veces el verbo de percepción, recurso epistémico, 227), las *guarda* y *se va a cocinar* (aquí la perífrasis verbal incoativa, recurso

intencional, admite también la interpretación no perifrástica, es decir, la mujer se marcha del salón a la cocina, 230). Al volver al salón, el protagonista no encuentra las gafas (*ve*, verbo de percepción, 233; *vea*, en presente de subjuntivo, tiempo doxológico, 241), así que las *va a buscar* por todas partes (perífrasis verbal incoativa, recurso volitivo intencional, 235) y le preguntará a su mujer el motivo por el que las ha cambiado de sitio (244). Aquí repite la perífrasis verbal incoativa como recurso volitivo intencional, y la intervención en estilo directo es una oración interrogativa parcial, recurso epistémico que denota desconocimiento.

El niño confía en su propio estado de conocimiento sin tener en cuenta que este no coincide con el del personaje, así que defiende que busca y encuentra las gafas en el cajón (250, 252, 253), cuando no hay indicio alguno en la secuencia de viñetas que apunte en este sentido. Por tanto, no es consciente de lo que pensaba el personaje acerca de la ubicación de las gafas y tampoco de que esa creencia se confirma como falsa cuando el personaje vuelve a buscar las gafas al lugar donde las dejó y comprueba que no están.

No obstante, al final de la tarea se ajusta por completo a lo que muestran las viñetas y, con preguntas muy precisas de la investigadora, llega correctamente a algunas conclusiones importantes. Identifica bien la expresión facial del personaje (*está sorprendido*, adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 256) y asume que las gafas no están en la mesa (260, 263), sino en el cajón (266), pero el personaje lo desconoce (269).

212	*INV:	vamos a ir describiendo las viñetas.
213	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
214	*INV:	vale?
215	*INV:	viñeta por viñeta.
216	*SA5:	&l el [/] viñeta número uno.
217	*SA5:	<el hombre> [/] &el &el el hombre está dejando <sus> [/] sus gafas
218	&e &e	en la mesa <para> [/] <para> [/] para dormir, porque ha venido
219		de trabajar.
220	*INV:	muy bien.
221	*INV:	y qué pasa aquí?
222	*SA5:	que, cuando el hombre se va, hmm.
223	*INV:	dónde se quedan las gafas?
224	*SA5:	<se quedan> [/] se quedan <las> [/] las gafas en la mesa.
225	*INV:	en la mesa.
226	*INV:	y qué pasa después?
227	*SA5:	y después <su &mu> [/] su mujer entra <y ve> [/] <y ve> [/] y ve
228		las gafas que están en su cajón [/] que están en la mesa, así que la
229		mujer <las> [/] las coge <y> [/] y las mete &e &e &e en el cajón.
230	*SA5:	y la mujer se va a cocinar.
231	*SA5:	y el hombre, <cuando> [/] cuando llega, +//.

232	*INV:	el hombre, cuando llega, qué?
233	*SA5:	cuando llega, pues no ve las gafas.
234	*INV:	y dónde las va a buscar?
235	*SA5:	pues <las va a buscar> [/] (.) las va a buscar en &to en todos
236		sitios.
237	*INV:	en todos sitios?
238	*INV:	y qué más?
239	*INV:	qué va a pasar?
240	*INV:	qué crees que va a pasar?
241	*SA5:	y cuando no <&ve> [/] lo [*] vea que su mujer (.) se las ha cogido,
242		pues entonces le va a decir +"/.
243	%par:	lo=las
244	*SA5:	+ " por qué me las has cogido?
245	*INV:	y a ver.
246	*INV:	mira aquí.
247	*INV:	mira la última viñeta.
248	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
249	*INV:	dónde ha ido el hombre a buscar las gafas?
250	*SA5:	&a &a &a al cajón.
251	*INV:	al cajón?
252	*SA5:	sí.
253	*SA5:	<y ahí> [/] y ahí estaban.
254	*INV:	y estaban las gafas?
255	*SA5:	sí, porque se quedan +//.
256	*SA5:	sí, porque está sorprendido.
257	*INV:	este es el cajón?
258	*SA5:	no.
259	*INV:	qué es esto?
260	*SA5:	que no están en la mesa.
261	*INV:	la mesa.
262	*INV:	y están aquí las gafas?
263	*SA5:	no.
264	*INV:	no.
265	*INV:	dónde están las gafas?
266	*SA5:	en el cajón.
267	*INV:	en el cajón.
268	*INV:	y el hombre lo sabe?
269	*SA5:	no.

• **SA6.** Esta tarea supone para el niño algunas dificultades; dado que no interpreta bien aspectos básicos, la resolución de la tarea queda un tanto ambigua y desvirtuada. De hecho, ya desde el principio, el niño se plantea tantas posibilidades para cada pequeño detalle que a veces acaba eligiendo la opción equivocada.

Describe bien la primera viñeta: el personaje deja las gafas en la mesa. Mediante la coordinación disyuntiva (recurso doxológico, 216), duda acerca de si las gafas son suyas realmente o si son *de alguien* (pronombre indefinido, recurso epistémico de desconocimiento, 261), a pesar de que lo más inmediato sería pensar en la primera opción, sin ni siquiera plantearse la segunda.

Sin embargo, a partir de esta duda inicial, el niño parece replantearse la secuencia completa. Trata de corregir lo que él supone un error, y expresa esta gestión metacognitiva con un verbo axiológico (*me he equivocado*, 268) y con una perífrasis verbal incoativa (recurso volitivo intencional) en la que el verbo auxiliado es de tipo perceptivo (*vamos a ver*, 267, 269).

No identifica bien el espacio en el que está el personaje. No integra los elementos de la ilustración para concluir que se trata del salón de una casa, sino que, obviando el resto de elementos (el sillón y la mesa baja), se centra exclusivamente en las gafas y deduce que el personaje se encuentra en una óptica, a pesar de que la ilustración no se corresponde con este tipo de establecimiento. No hay, por ejemplo, expositores con gafas de diferentes modelos.

Manifiesta algunas dudas, puesto que utiliza la forma verbal doxológica *creo* y la entonación interrogativa final para buscar la aprobación de la investigadora (*yo creo que esto es una óptica, no?*, recurso epistémico, 270), pero asume esta interpretación y la mantiene hasta el final. Explica las viñetas restantes en base a esta idea, así que construye una historia que puede resultar verosímil en general pero que flaquea en algunos aspectos y, sobre todo, no nos parece válida porque no se ajusta a la lámina propuesta.

Siguiendo su interpretación, el niño considera que el personaje deja las gafas *para que las reparen* (recurso volitivo intencional, construcción final en la que elnexo, *para que*, exige un verbo en subjuntivo, 273, 274). Sin embargo, en este punto no resulta coherente: no parece creíble que deje las gafas en una mesa y se marche sin más, que no hable en ningún momento con la dependienta y que esta simplemente llegue más tarde y se limite a guardar las gafas, sin saber quién las ha dejado.

El niño recurre a la entonación exclamativa (recurso emocional, 279) para expresar sorpresa cuando el personaje reaparece para recoger sus gafas ya reparadas (285). Incurre entonces en una contradicción con respecto a la creencia que atribuye al personaje: primero defiende que buscará las gafas preguntándole a la dependienta (*a la dependienta!*, entonación exclamativa, recurso emocional, 287). *Le va a decir que las busque ella* (perífrasis verbal incoativa como recurso volitivo intencional, 292) *porque hay muchas gafas más*, pese a que en la imagen no hay el menor indicio en este sentido. Después, en cambio, admite que el personaje no sabe dónde están las gafas ahora (294), por lo que su estado de conocimiento le conducirá a buscarlas *donde las dejó antes* (296).

La primera solución parece un intento por mantener su interpretación tan enrevesada; la segunda, acertada, nos hace intuir que el niño sí capta la falsa creencia del personaje. Aunque la idea de la óptica altera las respuestas y el desarrollo de la tarea, comprobamos que el niño conecta la creencia con la conducta, y, cuando el personaje comprueba que las gafas no están en el lugar donde él pensaba, dicha creencia se acaba revelando como falsa. De hecho, el niño identifica bien la expresión facial del personaje: se siente *sorprendido* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 312).

Si analizamos el desarrollo de la tarea desde el punto de vista formal, cabe destacar que el niño emplea recursos narrativos variados: fundamentalmente, la yuxtaposición (273, 274, con algunos adverbios de tiempo que marcan la progresión argumental), la coordinación copulativa (278, 279), la subordinación adverbial final (273) y causal (292), y la subordinación sustantiva (292).

Además, es interesante la variación léxica que aplica en función del modo en que interpreta la secuencia. Nada más comenzar la tarea, con una interrogación indirecta (*no sé quién es*, con un verbo epistémico como núcleo verbal, 256) pide que la investigadora le aclare cuál es la identidad del personaje protagonista (de nuevo precisa información irrelevante). Con la forma verbal doxológica *creo* (257), el niño entiende que ese personaje es hijo de la mujer que aparece después, pero no parece existir una diferencia de edad significativa entre ambos. La investigadora le propone un sustantivo válido y menos restrictivo (*chico*, 258), si bien el niño acaba sustituyéndolo en algún caso por otro de intensión similar (*hombre*, 279). No obstante, dado que narra la historia en una clave muy concreta, la de un comercio, opta por términos más específicos: *cliente* (273) y *dependienta* (274, 287).

249	*INV:	la última lámina.
250	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
251	*INV:	la doce, vale?
252	*INV:	vamos a ver las viñetas.
253	*INV:	vamos a ir diciendo en cada viñeta lo que pasa.
254	*INV:	vale?
255	*INV:	en la primera qué pasa?
256	*SA6:	que (.) no sé quién es.
257	*SA6:	creo que <es su hijo> [>].
258	*INV:	<un chico> [<].
259	*INV:	no?
260	*SA6:	un chico, sí.
261	*SA6:	un chico deja <sus &gaf> [/] sus gafas o [*] otras gafas de alguien
262		&e en la mesa.
263	%par:	o=u
264	*INV:	en la mesa.
265	*INV:	esta es la dos.

266	*INV:	qué pasa aquí?
267	*SA6:	&a &a ahora, vamos a ver.
268	*SA6:	me he equivoca(d)o.
269	*SA6:	(v)amos a ver.
270	*SA6:	yo creo que esto es una óptica, no?
271	*INV:	una óptica.
272	*INV:	vale.
273	*SA6:	entonces &e &e el cliente deja las gafas, &s se va para que las
274		reparen, luego <la> [/] la dependienta las coge, las guarda.
275	*INV:	hmm.
276	*SA6:	entonces +//.
277	*INV:	las guarda y se va.
278	*SA6:	las guarda y se va.
279	*SA6:	y aquí vuelve a aparecer el hombre!
280	*INV:	<dónde crees> [//] qué va a hacer el hombre?
281	*INV:	<dónde crees> [//] qué va a buscar?
282	*SA6:	las gafas.
283	*INV:	sus gafas.
284	*INV:	y dónde +/?
285	*SA6:	sus gafas arregladas.
286	*INV:	y dónde crees que va a ir a buscarlas?
287	*SA6:	a la dependienta!
288	*INV:	a la dependienta o +//?
289	*INV:	a la dependienta.
290	*SA6:	sí.
291	*INV:	sí?
292	*SA6:	le va a decir que las busque ella, porque hay muchas gafas más.
293	*INV:	pero tú crees que el hombre sabe que las gafas están en el cajón?
294	*SA6:	no.
295	*INV:	entonces dónde crees que las buscará primero?
296	*SA6:	en la mesa, donde las dejó antes.
297	*INV:	donde las dejó, no?
298	*INV:	vamos a ver si +//.
299	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
300	*INV:	vale.
301	*INV:	el hombre, qué pasa?
302	*INV:	que llega +//.
303	*INV:	a dónde llega?
304	*INV:	dónde llega?
305	*INV:	a la mesa!
306	*SA6:	sí.
307	*INV:	y qué pasa?
308	*INV:	que no están, qué?
309	*SA6:	sus gafas.
310	*INV:	y qué le pasa?

311	*INV:	cómo se siente el hombre?
312	*SA6:	sorprendido.
313	*INV:	sorprendido.
314	*INV:	por qué?
315	*SA6:	po [*] porque se han llevado sus gafas.
316	%par:	po=pues
317	*INV:	porque se han llevado sus gafas!
318	*INV:	vale.

• **SA7.** Al comenzar la tarea, el niño tiene dificultades para captar la intención del personaje protagonista: *se levanta de la silla o se va a sentar* (180). La coordinación disyuntiva, recurso doxológico, plantea dos posibilidades, la segunda de las cuales se expresa con una perífrasis verbal incoativa (recurso volitivo intencional). El niño acaba eligiendo la primera opción, lo que supone interpretar la escena justo al contrario, ya que le atribuye al personaje un propósito que no se aviene al desarrollo de la historia: *va a coger sus gafas* (perífrasis verbal incoativa, recurso volitivo intencional, 182).

Aun así, reconduce su interpretación para construir una historia coherente. Quizás suponiendo un salto temporal entre la primera viñeta y la segunda, el niño piensa que el personaje se marcha dejándose las gafas encima de la mesa (184, 186). Es entonces cuando interviene la mujer, que *ve* (verbo epistémico de percepción, 188) las gafas y decide guardarlas en el cajón.

El niño parece consciente de que el personaje no sabe dónde están ahora las gafas (214), pero en un primer momento no conecta bien ese estado de conocimiento con la conducta. De hecho, titubea y no deja claro si capta la falsa creencia, puesto que el cajón es el primer lugar que menciona cuando debe pronosticar dónde buscará las gafas el personaje.

Pese a esta ambigüedad, acaba narrando un final de la historia aceptable y coherente, seguramente porque logra organizar mejor toda la información de la que dispone. En este sentido parece apuntar la interjección *ah!*, que emite con entonación exclamativa (ambos son recursos emocionales, 226). El personaje, al entrar en el salón, *ve* (verbo epistémico de percepción, 217, 218) que las gafas no se encuentran en la mesa, de forma que las acaba buscando *por todo el salón* (230), incluido el cajón en el que se encuentran realmente.

El niño construye de este modo un razonamiento complejo: el personaje buscará las gafas en la mesa, no las encontrará, las buscará entonces por el resto de la habitación y uno de los muebles en los que mirará será aquel que efectivamente contiene las gafas. Solo en este último punto se muestra el niño seguro y confiado en su planteamiento, pues emplea *claro* en su uso adverbial (§IV.2.2.2) para subrayar el valor evidente de su idea (231).

Sin embargo, en esta tarea, como en la mayoría de las anteriores, los recursos doxológicos son constantes: además de la coordinación disyuntiva ya mencionada (180), usa varias formas del verbo *creer* (182, 206, 217, 227), el tiempo condicional (*podría buscarlas*, 212; *buscaría*, 218, 230; *creería*, 227), la perífrasis verbal de posibilidad *poder + infinitivo* (*podría buscarlas*, 212) y el adverbio de duda *seguramente* (230). Llevando al extremo esta indeterminación, comienza refiriéndose a los personajes con los pronombres indefinidos *uno* (180) y *una* (188). La investigadora le propone como alternativa *chico* (203) y *mujer* (192, 193), sustantivos poco intensivos pero más específicos que los pronombres.

174	*INV:	vamos a mirar todos los dibujos, todas las viñetas.
175	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
176	*INV:	vale?
177	*INV:	es un cómic.
178	*INV:	vemos la primera +//.
179	*INV:	qué está pasando en la primera viñeta?
180	*SA7:	que (.) uno se levanta de la silla (.) o se va a sentar.
181	*SA7:	<&seguram> [//] no.
182	*SA7:	creo que se levanta y va a coger sus gafas.
183	*INV:	y en la segunda?
184	*SA7:	que se está yendo y se ha dejado &l las gafas.
185	*INV:	dónde las ha dejado?
186	*SA7:	en la mesa.
187	*INV:	y en la tercera qué pasa?
188	*SA7:	que (.) una (.) ve las gafas en la mesa.
189	*INV:	una?
190	*INV:	quién es esa?
191	*INV:	o no sabes quién es?
192	*INV:	puede ser su mujer?
193	*INV:	<la mujer> [>].
194	*SA7:	<hmm, sí> [<].
195	*INV:	y qué más?
196	*SA7:	que (.) <coge &la> [//] en el segundo coge las gafas.
197	*INV:	y qué hace con ellas?
198	*SA7:	<las &gua> [/] las guarda en un cajón.
199	*INV:	y después?
200	*SA7:	se va.
201	*INV:	y qué pasa en la última?
202	*SA7:	que (.) él &vien +/.
203	*INV:	vuelve otra vez <el chico, no> [>]?
204	*SA7:	<sí, vuelve> [<].
205	*INV:	y él sabe dónde tenía las gafas?
206	*SA7:	creo que (.) no.
207	*INV:	crees que no?

208	*INV:	<y> [//] él ahora mismo entra.
209	*INV:	a lo mejor entra a buscar sus gafas.
210	*INV:	dónde crees que las va a buscar?
211	*INV:	dónde va a buscar sus gafas?
212	*SA7:	podría buscarlas en el cajón.
213	*INV:	porque él sabe que están en el cajón?
214	*SA7:	no.
215	*INV:	entonces tú crees que las va a buscar en <el cajón> [>]?
216	*SA7:	<es que> [<], como está +//.
217	*SA7:	es que, como está entrando, creo que ve
218		la mesa y ve que no están las gafas, así que (.) buscaría por la
219		habitación.
220	*INV:	sí?
221	*INV:	mira.
222	*INV:	es la misma secuencia.
223	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
224	*INV:	y aquí llega.
225	*INV:	va a la mesa y no están las gafas.
226	*SA7:	ah!
227	*SA7:	entonces creería que estaban en la mesa.
228	*INV:	él creía que estaban en la mesa.
229	*INV:	y dónde las va a buscar?
230	*SA7:	seguramente las buscaría <por> [/] por todo el salón.
231	*SA7:	claro, que eso incluiría el armario.

3.1.3. Grupo III: CO

3.1.3.1. Emociones básicas (EM.Em y EM.Ma)

En la tarea I.a, todos los niños reconocen bien las tres primeras expresiones faciales. Utilizan sustantivos o adjetivos, preferentemente aislados (a excepción de CO5), tratando de adaptarse a las preguntas de la interlocutora, y la inmensa mayoría de ellos es de tipo emocional. Solamente CO2 recurre a la manifestación emocional para describir en un primer momento la segunda expresión facial, *llorando* (19), aunque inmediatamente añade el adjetivo episódico emocional que corresponde, *triste* (21).

La cuarta expresión facial solamente resulta problemática para CO1, que considera que el personaje está *ilusionado* (25) y no sorprendido; y la quinta, para CO4. En este último caso, el niño no alude al miedo, sino al susto que experimenta el personaje. Comentamos estos desajustes semánticos, detectados también en otros niños del corpus, en §IV.2.2.2.

Ningún niño relaciona la última ilustración de la lámina con la emoción básica del asco. CO5 considera que el personaje está *enfadado* (22), respuesta que no podemos aceptar porque esta emoción básica se corresponde con una expresión facial muy diferente, que además aparece antes en la lámina. Sin embargo, los demás proponen soluciones válidas: el personaje expresa *burla* (CO1, 40; CO3, 23), hace *tonterías* (sustantivo de valoración axiológica, CO2, 38) o simplemente se siente *muy mal* (CO4, 30).

• **CO1.** En esta primera tarea, la niña identifica bien cuatro expresiones faciales. Utiliza palabras aisladas, incluso alternando a veces entre sustantivos y adjetivos en función de la pregunta. Si el elemento interrogativo es un pronombre, se espera que la respuesta sea un sustantivo; si es un adverbio de modo, un adjetivo calificativo. En los dos primeros casos, la niña se adapta a este patrón: en la primera imagen, en la que recurre a palabras que, aun estando cerca a nivel conceptual, pertenecen a familias léxicas diferentes, el personaje siente *felicidad* (sustantivo, 12), está *contento* (adjetivo calificativo episódico, 14); y, en la segunda imagen, el personaje siente *tristeza* (sustantivo, 18), está *triste* (adjetivo calificativo episódico, 20). En la tercera imagen y en la quinta, la niña reconoce la emoción que refleja el rostro del personaje, pero opta en ambos casos por adjetivos calificativos episódicos, a pesar de que la pregunta contiene como elemento interrogativo el pronombre *qué* (*enfadado*, 22, y *asustado*, 27).

En la cuarta imagen, en cambio, aunque la respuesta sí se adecúa al pronombre interrogativo de la pregunta, no reconoce de modo preciso qué emoción expresa. El personaje está sorprendido, pero la niña emplea el adjetivo calificativo episódico *ilusionado* (25). En cuanto a su significado, se trata de ideas prácticamente antagónicas. Según el DRAE, *sorprender* es, en su acepción emocional, “conmover, suspender o maravillar con algo imprevisto, raro o incomprensible” (RAE, 2014: 2040), mientras que, en las acepciones más próximas a nuestro interés, *ilusionar* se define como “despertar viva complacencia en algo” o “despertar esperanzas especialmente atractivas” (RAE, 2014: 1214). En el primer caso, la emoción es posterior a la acción, pues surge cuando nos impacta un suceso inesperado; en el segundo, la emoción es previa a un acontecimiento esperado y se basa en un deseo o en una esperanza, es decir, aparece cuando confiamos en que va a suceder algo agradable.

La última viñeta, por su parte, no es identificada como reflejo de la emoción básica del asco, pero la niña ofrece una solución que coincide con la que aportan niños de otras poblaciones del corpus. Aunque necesita pensarlo durante unos instantes (32, 35), acaba contestando que el personaje expresa *burla* (40), recurso mentalista que consideramos resultado de la combinación de la volición intencional y la manifestación emocional.

A nivel formal, destaca la capacidad de la niña para mantener la estructura que propone la pregunta: el pronombre interrogativo *qué* va precedido de la preposición *de* (39), y la niña comienza su respuesta con esta misma preposición,

sobreentendiendo el verbo *tiene* y el núcleo del complemento directo, *cara*. En definitiva, su respuesta es solo el complemento del nombre de este último sustantivo, *cara*, un sintagma preposicional con el enlace *de* y con el infinitivo *burlarse* como término.

10	*INV:	qué siente este niño?
11	%com:	I.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
12	*CO1:	felicidad.
13	*INV:	<está> [//] cómo está?
14	*CO1:	contento.
15	*INV:	y este niño qué siente?
16	%com:	le va señalando a la niña cada una de las expresiones faciales de la
17		lámina
18	*CO1:	tristeza.
19	*INV:	cómo se siente él?
20	*CO1:	triste.
21	*INV:	<y esto> [//] qué siente este niño?
22	*CO1:	enfadado.
23	*INV:	muy bien.
24	*INV:	y esta?
25	*CO1:	ilusionado.
26	*INV:	y este niño qué siente?
27	*CO1:	asustado.
28	*INV:	cómo se siente?
29	*INV:	asustado, verdad?
30	*CO1:	sí.
31	*INV:	y este niño?
32	*CO1:	0.
33	%act:	piensa mientras observa el dibujo
34	*INV:	qué crees que siente?
35	*CO1:	0.
36	%act:	continúa pensando sin responder
37	*INV:	tú cómo lo ves?
38	*INV:	qué crees que le pasa?
39	*INV:	de qué tiene cara?
40	*CO1:	de burlarse.
41	*INV:	ah!
42	*INV:	tiene cara de burlarse.

• **CO2.** El niño identifica bien las cinco primeras expresiones faciales, pero no adapta su respuesta a la construcción sintáctica de la pregunta. En la primera imagen, tanto si el elemento interrogativo es un pronombre (*qué*) como si se

trata de un adverbio de modo (*cómo*), responde con un adjetivo calificativo, aun cuando en el primer caso habría cabido esperar un sustantivo: el personaje está *contento* (recurso emocional, 13, 15). Con la segunda expresión facial, a pesar de que la investigadora repite nuevamente las dos preguntas modificando el elemento interrogativo, el niño responde en el primer caso con el gerundio *llorando* (19), es decir, prescinde del verbo auxiliar de la perífrasis verbal durativa con la que hace referencia a la manifestación emocional, y en el segundo caso ya opta por el adjetivo calificativo episódico correspondiente a la emoción: el personaje está *triste* (21).

Las tres expresiones faciales siguientes son identificadas también con adjetivos calificativos aislados: el personaje está, según el caso, *enfadado* (23), *sorprendido* (26) y *asustado* (29). La última imagen despierta en el niño algunas dudas, que manifiesta mediante la comunicación no verbal (31, 34). La opción que finalmente sugiere, en la que coincide con otros niños del corpus, se convierte aquí, con entonación interrogativa, en una pregunta total con la que parece solicitar la aclaración de la investigadora (recurso epistémico que indica desconocimiento): *está haciendo tonterías?* (38). Podríamos incluir el sustantivo *tonterías* en la categoría de los recursos axiológicos según el criterio intelectual.

11	*INV:	a ver, qué siente este niño?
12	%com:	l.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
13	*CO2:	contento.
14	*INV:	cómo se siente?
15	*CO2:	contento.
16	*INV:	y este niño?
17	%com:	le va señalando a la niña cada una de las expresiones faciales de la
18		lámina
19	*CO2:	llorando.
20	*INV:	cómo se siente?
21	*CO2:	triste.
22	*INV:	y este niño cómo se siente?
23	*CO2:	enfadado.
24	*INV:	ah!
25	*INV:	y este?
26	*CO2:	sorprendido.
27	*INV:	muy bien.
28	*INV:	y este?
29	*CO2:	asustado.
30	*INV:	y este?
31	*CO2:	0.
32	%act:	el niño se encoge de hombros
33	*INV:	ese no lo sabes.
34	*CO2:	0.

35	%act:	niega con la cabeza y mantiene una expresión facial que indica que
36		no sabe qué responder
37	*INV:	qué crees que le pasa?
38	*CO2:	está haciendo tonterías?
39	*INV:	ah, puede ser.

• **CO3.** En la primera tarea, el niño reconoce con facilidad casi todas las expresiones faciales. Dado que la pregunta de la investigadora tiene como elemento interrogativo el adverbio *cómo*, el niño recurre a adjetivos calificativos episódicos en todos los casos, excepto en uno; sin motivo aparente, rompe su patrón de respuestas sustituyendo el adjetivo por un sustantivo. Así se suceden las cinco primeras imágenes: el personaje se encuentra, en este orden, *contento* (13), *triste* (aquí el niño emplea el sustantivo, *tristeza*, 17), *enfadado* (19), *sorprendido* (20) y *asustado* (21).

Como es habitual en todos los niños del corpus, las dudas surgen al analizar la última expresión facial de la lámina. En este caso, IC3 considera que el personaje está *burlándose* (23). Omite el verbo auxiliar de la perífrasis durativa (*está*) para expresar un recurso mentalista que combina la manifestación emocional con la volición intencional.

10	*INV:	qué siente este niño?
11	%com:	I.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
12	*INV:	cómo se siente?
13	*CO3:	contento.
14	*INV:	y este?
15	%com:	le va señalando al niño cada una de las expresiones faciales de la
16		lámina
17	*CO3:	tristeza.
18	*INV:	y este?
19	*CO3:	enfadado.
20	*CO3:	sorprendido.
21	*CO3:	asustado.
22	*CO3:	&enfad, no.
23	*CO3:	eh (.) burlándose.
24	*INV:	vale, muy bien.

• **CO4.** En la tarea I.a, el niño identifica correctamente las cuatro primeras expresiones faciales. Además, respeta el hecho de que la pregunta de la investigadora contenga siempre el pronombre interrogativo *qué*, por lo que en

estos casos recurre a los sustantivos emocionales: *alegría* (13), *tristeza* (17), *enfadamiento* (19) y *sorpresa* (21). Podemos considerar *enfadamiento* un ejemplo de creatividad léxica, sinónimo, en cualquier caso, de *enfado* (§IV.2.2.2).

La solución que encuentra el niño para la quinta expresión facial se encuentra próxima a la correcta, aunque no coincida totalmente con ella. Considera que el personaje *se pega un susto* (26), cuando en realidad siente miedo. Este último sustantivo corresponde a una emoción, mientras que el susto es más bien una reacción, y así lo constatamos en nuestra clasificación (§IV.2.2.2).

La última expresión facial, por su parte, no es reconocida con precisión. Si clasificamos las emociones básicas de esta primera tarea en función de que sean positivas o negativas, el niño acierta al situar esta en el segundo grupo. La investigadora sustituye en este caso el elemento interrogativo de la pregunta; en lugar del pronombre utiliza el adverbio *cómo*, y el niño responde en consecuencia. Emplea un adverbio de modo *mal* (recurso emocional), cuantificado por otro adverbio, *muy* (30).

11	*INV:	qué siente este niño?
12	%com:	l.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
13	*CO4:	alegría.
14	*INV:	y este?
15	%com:	la investigadora va señalando cada una de las expresiones faciales
16		de la lámina.
17	*CO4:	tristeza.
18	*INV:	y este qué siente?
19	*CO4:	enfadamiento.
20	*INV:	y este?
21	*CO4:	sorpresa.
22	*CO4:	y ese?
23	%com:	se refiere a la última cara de la lámina
24	*CO4:	y esta persona de aquí +//.
25	*INV:	sí.
26	*CO4:	+, se pega un susto.
27	*INV:	ah!
28	*INV:	y este cómo se siente, este niño?
29	*INV:	qué pasa?
30	*CO4:	muy mal.
31	*INV:	muy mal?
32	*INV:	vale, muy bien.

• **CO5.** En la primera tarea, el niño identifica correctamente cinco imágenes. Repite siempre la misma estructura sintáctica, especificando el sujeto (*este niño*), utilizando *estar* como verbo atributivo, y describiendo finalmente la expresión facial correspondiente mediante adjetivos calificativos episódicos (recursos emocionales): el personaje está, en este orden, *contento* (11), *triste* (13), *enfadado* (16), *asombrado* (17) y *asustado* (18).

En cambio, con la última expresión facial no está seguro. De hecho, él mismo interrumpe su enunciado (19) y termina completándolo después con un adjetivo calificativo episódico que ya ha empleado anteriormente: *enfadado* (recurso emocional, 22). A pesar de que la tercera expresión facial y la última son muy diferentes, el niño les atribuye la misma emoción, por lo que su respuesta en este caso no sería válida. No encuentra una solución que, aunque no coincida con la emoción básica que trata de representar la imagen, resulte, al menos, coherente.

11	*CO5:	este niño está contento.
12	%com:	I.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
13	*CO5:	este niño está triste.
14	%com:	el niño va diciendo qué siente cada uno de los personajes de la
15		lámina
16	*CO5:	este niño está enfadado.
17	*CO5:	este niño está (.) asombrado.
18	*CO5:	este niño está asustado.
19	*CO5:	este niño (.) está +//.
20	*INV:	cómo lo ves tú?
21	*INV:	qué crees que siente?
22	*CO5:	enfadado.
23	*INV:	pues ya está!

Aunque algunos niños necesitan ciertas orientaciones para entender la tarea I.b.1, todos identifican la emoción del personaje de la lámina y la expresan de tres formas básicas: con adjetivos episódicos, como *contento* (CO1, 47; CO2, 52; CO5, 36) o *alegres* (CO4, 42); con sustantivos, como *alegría* (CO3, 27); o incluso con el adverbio *bien* (CO4, 37). CO5 es el único niño que, además de la referencia emocional, alude a la manifestación de esa emoción: *están dándose un abrazo* (39, 40).

CO3, CO4 y CO5 explican de forma satisfactoria esa alegría; no mencionan las maletas explícitamente, pero las tienen en cuenta para justificar la emoción del personaje. En cambio, CO1 interpreta mal la presencia de maletas, pues atribuye al personaje una intención equivocada: no considera que va a abrazar a su amigo, sino que *se va a ir de viaje* (la perífrasis verbal es un recurso volitivo intencional, 60). El caso de CO2 es justo el contrario, porque obvia la presencia de las maletas y se centra solo

en la intención que muestra el personaje de acercarse a su amigo: *ha ido a hacer algo* (58) y *se ha encontrado con un amigo suyo* (58, 59). Para CO2, por tanto, este reencuentro está totalmente descontextualizado.

En la tarea I.b.2 hay más unanimidad, pues todos los niños imaginan cómo se siente el personaje de la ilustración, qué ha provocado esa emoción y cuál debería ser, por tanto, la expresión facial del personaje.

Todos utilizan el adjetivo calificativo episódico *triste* para describir el estado emocional de la niña del dibujo, con o sin verbo atributivo (CO1, 68; CO3, 40; CO4, 49; CO5, 49), a excepción de CO2, que prefiere la manifestación emocional. La expresa mediante el gerundio *llorando* (65), que pronuncia, no obstante, con entonación interrogativa, es decir, tiene dudas (recurso epistémico).

Todos los niños concluyen que el personaje se encuentra triste porque se le ha roto la muñeca, aunque CO5 se muestre indeciso (*se le ha roto la muñeca?*, recurso epistémico, 47), CO2 plantee otra hipótesis alternativa que no concuerda con la imagen (*se ha quedado en casa todo el día*, 67) o CO3 confunda la parte del cuerpo de la muñeca que se ha roto (él habla del *brazo*, 39).

- **CO1.** La niña identifica bien la emoción del personaje y en su respuesta emplea una palabra de la categoría gramatical adecuada al adverbio interrogativo de la pregunta: está *contento* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 47). Sin embargo, después de reflexionar sobre la imagen durante unos momentos (50, 54), acaba llegando a una conclusión equivocada acerca del motivo que suscita tal emoción en el personaje: *se va a ir de viaje* (perífrasis verbal incoativa, recurso volitivo intencional, 60). Esta explicación justifica la presencia de las maletas, el objeto clave, pero no el comportamiento del personaje que las lleva, que no se está despidiendo del otro, sino que corre a abrazarlo con motivo del reencuentro.

En la tarea I.b.2, en cambio, la niña sí vincula correctamente la situación en la que se encuentra el personaje con la emoción que le causa: *está triste* (aquí emplea el adjetivo calificativo emocional con el verbo atributivo correspondiente a un adjetivo episódico, 68) porque *se le ha roto la muñeca* (71). Aunque en su primer intento escoge una expresión facial equivocada, ella misma repara en su error y señala la correcta, acompañándose entonces de la entonación exclamativa y de la reduplicación del pronombre demostrativo *esta* para subrayar su apuesta definitiva por la expresión facial de tristeza (*no! Esta, esta!*, recurso emocional, 79, 80).

43	*INV:	vale, y ahora aquí.
44	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
45	*INV:	a ver, qué siente este niño?

46	*INV:	o cómo se siente?
47	*CO1:	contento.
48	*INV:	por qué?
49	*INV:	qué ha pasado?
50	*CO1:	0.
51	%act:	piensa mientras observa el dibujo
52	*INV:	qué crees que le ha pasado?
53	*INV:	por qué está así de contento?
54	*CO1:	0.
55	%act:	sigue mirando el dibujo sin dar una respuesta
56	*INV:	tú por qué crees?
57	*INV:	no hay una respuesta.
58	*INV:	<tú tienes que &pe> [//] tú qué crees, Ana?
59	*INV:	por qué crees que está así?
60	*CO1:	porque (.) se va a ir de viaje.
61	*INV:	ah, está contento porque se va de viaje.
62	*CO1:	0.
63	%act:	asiente
64	*INV:	entonces está muy alegre.
65	*INV:	vale.
66	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
67	*INV:	a ver, qué le ha pasado a esta niña?
68	*CO1:	que está triste.
69	*INV:	claro.
70	*INV:	por qué?
71	*CO1:	porque se le ha roto la muñeca.
72	*INV:	claro.
73	*INV:	a ver, tú qué cara le pondrías de estas que hay aquí?
74	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que la niña señale la
75		expresión facial que considera correcta
76	*INV:	qué cara?
77	*CO1:	0.
78	%act:	señala una cara equivocada
79	*CO1:	no!
80	*CO1:	esta [/] esta!
81	*INV:	claro, esa que está triste, verdad?
82	*INV:	muy bien.
83	%com:	comprueban que la elección de la niña es la acertada; I.b.2.
84		Emociones básicas. LÁMINA 4

• **CO2.** La tarea I.b.1 desconcierta al niño al principio, hasta el punto de que algunas de sus intervenciones resultan totalmente incoherentes con respecto a las preguntas de la investigadora. Por ejemplo, a la hora de describir cómo se siente el personaje, se percata en la disposición de los brazos y establece una

comparación: *como un avión* (46), *atrás y adelante* (48). No tiene en cuenta la motivación emocional del gesto y tampoco interpreta la pregunta en esa clave; se limita a describir de manera superficial la posición del personaje.

La investigadora insiste en preguntarle por el estado emocional del personaje y reduce progresivamente la dificultad sintáctica y léxica de las cuestiones. Necesita llegar incluso a la provocación de la respuesta: aporta el verbo atributivo típico de los adjetivos calificativos episódicos, *está* (51), y el niño añade dicho adjetivo para completar la idea, *contento* (recurso emocional, 52).

Sin embargo, inmediatamente después el niño vuelve a la interpretación literal de las preguntas. Piensa que la investigadora quiere saber por qué ha averiguado él que el personaje está contento, cuando en realidad necesita explicar qué motivo ha despertado la alegría del personaje (54). Por tanto, su primera respuesta a esta cuestión es nuevamente errónea: *porque tiene una pata arriba* (55). Además del desajuste léxico que supone emplear el sustantivo *pata* para hacer referencia a la pierna del personaje, el niño trata de justificar el estado emocional mediante una manifestación externa que, en cualquier caso, no implica una muestra de alegría, sino la intención de uno de los personajes de ir corriendo a abrazar al otro.

Una pregunta más explícita (57) permite, esta vez sí, conocer qué hipótesis baraja el niño acerca de la causa de la alegría. Ofrece una teoría relativamente coherente, válida solamente si no estuvieran las maletas; el niño no valora el papel fundamental de estas para interpretar toda la escena. Cree que uno de los personajes *ha ido a hacer algo* (58) y casualmente *se ha encontrado con un amigo suyo* (58, 59). Aquí la combinación *ir a + infinitivo* no solo se puede considerar una perífrasis verbal incoativa, sino que también admite la interpretación literal: el personaje se ha desplazado con un objetivo. En ambos casos encontramos un recurso volitivo intencional: la perífrasis completa o una construcción final introducida por la preposición *a* como nexo. Además, la entonación interrogativa (recurso epistémico), que convierte la expresión de la hipótesis en una pregunta total, revela la inseguridad del niño y la escasa fiabilidad que deposita en su propia idea.

En la segunda parte de esta tarea, otra vez el niño obvia un detalle importante, al menos al principio. Parte de la idea de que la niña de la ilustración *está jugando con su juguete* (63), sin reparar en que este se ha roto. El sustantivo, muy general y extensivo, pertenece a la misma familia léxica que el verbo.

Al tratar de imaginar el estado emocional del personaje, el niño no menciona de manera explícita la emoción, la tristeza, sino una manifestación habitual de la misma: *llorando* (65). Aquí el gerundio aislado se puede entender por la omisión del verbo auxiliar contenido en la pregunta (64), y la entonación interrogativa, como pidiendo una confirmación por parte de la investigadora, refleja en cierto sentido la desconfianza del niño en su decisión.

Vincula la reacción emocional que le supone a la niña de la lámina con la expresión facial de la tristeza (75), pero, para justificarla, imagina dos causas diferentes. Ambas le parecen válidas porque las une mediante coordinación copulativa, si bien la primera no se corresponde en absoluto con la información que proporciona el contexto. Por tanto, al margen de esa primera idea, *se ha quedado en casa todo el día* (67), acaba proporcionando una explicación válida a la manifestación emocional que atribuye al personaje al iniciar la tarea: *está rota su muñeca* (67, 68).

41	*INV:	a ver, qué siente este niño?
42	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
43	*CO2:	eh.
44	%com:	duda y parece no saber qué responder
45	*INV:	cómo se siente?
46	*CO2:	como un avión.
47	*INV:	cómo [/] cómo se siente este niño?
48	*CO2:	atrás y a(de)lante.
49	*INV:	pero qué crees que le pasa al niño?
50	*INV:	cómo está?
51	*INV:	está +//.
52	*CO2:	++ contento.
53	*INV:	está contento.
54	*INV:	por qué?
55	*CO2:	porque (.) tiene una pata [*] arriba.
56	%par:	pata=pierna
57	*INV:	pero por qué crees que está contento?
58	*CO2:	eh (.) porque ha ido a hacer algo y se ha encontra(d)o con un amigo
59		suyo?
60	*INV:	vale.
61	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
62	*INV:	a ver, qué le pasa a esta niña?
63	*CO2:	que está jugando con su juguete.
64	*INV:	pero cómo crees que está?
65	*CO2:	eh (.) llorando?
66	*INV:	por qué?
67	*CO2:	porque se ha quedado en casa todo el día <y> [/] y está rota su
68		muñeca.
69	*INV:	ah, vale.
70	*INV:	entonces por eso estará +//.
71	*INV:	cómo estará, a ver?
72	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que la niña señale la
73		expresión facial que considera correcta
74	*INV:	si tuvieras que ponerle una cara de estas, cuál le pondrías?
75	*CO2:	0.

76	%act:	señala la cara correspondiente
77	*INV:	esa, claro.
78	*INV:	la cara de estar triste.
79	*INV:	vale, muy bien.
80	*INV:	mira, ves?
81	%com:	comprueban que la elección es la acertada; I.b.2.
82		Emociones básicas. LÁMINA 4
83	*INV:	está triste.

• **CO3.** La tarea I.b.1 queda resuelta perfectamente, ya que el niño toma como base de su interpretación el objeto clave de la imagen, las maletas, a pesar de que no las menciona explícitamente. Identifica la reacción emocional del personaje, *alegría* (sustantivo emocional, 27, que aquí sí se aviene al elemento interrogativo de la pregunta, el pronombre *qué*). Con un verbo epistémico de percepción, el niño explica la causa de dicha alegría: el personaje *ha visto* (31) a un amigo. También añade algunos detalles acerca de este amigo que evidencian que el niño ha tenido en cuenta las maletas para analizar la escena: ese amigo que acaba de llegar viene *de muy lejos* (32), y concreta todavía más pronunciando el nombre de un país con entonación exclamativa (*de Argentina!*, recurso emocional, 34).

Del mismo modo, en la tarea I.b.2, el niño describe la escena completa desde el primer momento, mencionando incluso el estado emocional espontáneamente: imagina qué siente el personaje y por qué, y señala también de forma correcta la expresión facial que debería tener el personaje (47). Así, afirma que *está triste* (40), es decir, utiliza un adjetivo calificativo episódico (recurso emocional) con el verbo atributivo que le corresponde. Señala la causa de la emoción, aunque, curiosamente, confunde la parte del cuerpo de la muñeca que se ha roto: en lugar de especificar que se trata de la cabeza, menciona *el brazo* (39).

25	*INV:	a ver, qué siente este niño?
26	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
27	*CO3:	alegría.
28	*INV:	por qué?
29	*CO3:	porque ha visto a un amigo suyo.
30	*INV:	a ver, qué le habrá pasado?
31	*INV:	que ha visto a un amigo suyo +//.
32	*CO3:	de muy lejos.
33	*INV:	que habrá venido de muy lejos, verdad?
34	*CO3:	de Argentina!
35	*INV:	por ejemplo.
36	*INV:	y a ver, y esta niña.
37	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3

38	*INV:	qué ha pasado?
39	*CO3:	le ha pasado pues que se le ha roto el brazo [*] <a su> [/] (.) a su
40		muñeca y está triste.
41	%par:	el brazo=la cabeza
42	*INV:	claro.
43	*INV:	está triste, verdad?
44	*INV:	entonces qué cara le pondrías tú a esa niña?
45	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que la niña señale la
46		expresión facial que considera correcta
47	*CO3:	eh (.) esta.
48	%com:	señala la cara correcta.
49	*INV:	claro, porque como está triste +//.
50	*INV:	mira cómo está triste.
51	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 4
52	*INV:	se le ha roto la muñeca y está muy triste.

• **CO4.** Al comenzar la tarea I.b.1, el niño mantiene la misma estructura que en la parte final de la tarea anterior para describir el estado emocional de los personajes. La investigadora emplea el adverbio interrogativo *cómo* en su pregunta, pero el niño comienza contestando con un adverbio de modo *bien* (recurso emocional), precedido del cuantificador *muy* (37). Ante la insistencia de la investigadora, no obstante, el niño acaba concretando más su respuesta. Aun admitiendo que los personajes se sienten bien, especifica de qué emoción positiva se trata: *muy alegres* (42), es decir, emplea como recurso emocional un adjetivo calificativo episódico.

Asimismo, el niño reconoce también la causa que ha provocado tal reacción emocional en los personajes. No menciona explícitamente las maletas, pero interpreta bien la situación a partir de ellas: los personajes son amigos y uno de ellos *que iba de viaje ha vuelto* (40). Este reencuentro supone, por tanto, un motivo de felicidad para ambos.

La segunda parte de esta misma tarea queda resuelta de manera acertada. Desde el primer momento, el niño destaca el aspecto de la lámina que llama su atención (*su muñeco se ha roto*, 49) y, como consecuencia de este, presupone el estado emocional de la niña del dibujo: *se siente muy triste* (49). Aquí emplea el verbo *sentirse* (recurso emocional), tomado de la pregunta de la investigadora, y como complemento predicativo del mismo añade un sintagma adjetival en el que el núcleo es el adjetivo calificativo episódico *triste* (recurso emocional).

El niño señala correctamente la expresión facial que correspondería al personaje. En su intervención al respecto, *sería esta* (56), utiliza el tiempo verbal condicional, que consideramos recurso doxológico. En este caso, no obstante, no parece corresponder a una duda del niño, sino al carácter hipotético del

planteamiento de la investigadora; el niño, en cierto modo, *copia* la forma verbal de la pregunta.

33	*INV:	a ver, aquí.
34	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
35	*INV:	qué siente este niño?
36	*INV:	cómo crees que se siente?
37	*CO4:	muy bien.
38	*INV:	sí?
39	*INV:	por qué?
40	*CO4:	porque un amigo suyo que iba de viaje ha vuelto.
41	*INV:	ah, y entonces cómo está?
42	*CO4:	muy alegres los dos.
43	*INV:	muy bien.
44	*INV:	y este qué?
45	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
46	*INV:	qué le ha pasado a esta niña?
47	*INV:	qué crees que le ha pasado?
48	*INV:	cómo se siente?
49	*CO4:	porque su muñeco se ha roto y se siente muy triste.
50	*INV:	claro.
51	*INV:	cuál crees que sería la cara?
52	*INV:	si tuviéramos que elegir aquí una cara, qué cara sería la de esta
53		niña?
54	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que la niña señale la
55		expresión facial que considera correcta
56	*CO4:	sería esta.
57	%com:	señala la cara correcta.
58	*INV:	claro, porque está muy triste.
59	*INV:	muy bien.
60	*INV:	mira, ves?
61	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 4
62	*INV:	está <triste> [>].
63	*CO4:	<triste> [<].

• **CO5.** La tarea I.b.1 acaba siendo correctamente resuelta, si bien la escasa atención del niño durante los momentos iniciales le hace describir la situación de manera totalmente equivocada. Con entonación interrogativa (recurso epistémico, 32) se plantea la posibilidad de que se haya producido una pelea, cuando no hay en la imagen ningún elemento que apunte en este sentido.

No obstante, una vez que el niño analiza la ilustración, la interpreta bien y reconoce tanto la expresión facial del personaje como el motivo que la ha

provocado. El personaje se siente *contento* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 36), lo que se traduce también en una manifestación emocional: los personajes *están dándose un abrazo* (39, 40). El niño supone que son amigos y acaban de reencontrarse, por lo que podemos deducir que tiene en cuenta lo que implican las maletas, pese a que no las mencione directamente. Para justificar la reacción de alegría, considera que ha pasado *mucho tiempo* (39) desde la última vez que se vieron (verbo epistémico de percepción, *ha visto*, 38; *ver*, 39).

En la segunda parte de esta tarea, el niño interpreta bien la situación desde el principio, a pesar de que parece dudar y buscar la confirmación de la investigadora cuando describe la situación con entonación interrogativa, convirtiendo así su hipótesis en una pregunta total: *se le ha roto la muñeca?* (recurso epistémico, 47). En consecuencia, el personaje *está triste* (49), es decir, el niño combina el adjetivo calificativo emocional con el verbo atributivo que corresponde a todo adjetivo episódico, y vincula también correctamente esta emoción con la expresión facial que la refleja (57).

28	*INV:	mira, en ese de ahí, a ver qué siente ese niño?
29	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
30	*INV:	por qué se siente así?
31	*INV:	qué le ha pasado?
32	*CO5:	porque se ha peleado?
33	*INV:	a ver, mira el dibujo.
34	*INV:	qué es lo que ha pasado?
35	*INV:	cómo crees que se siente el niño?
36	*CO5:	pues contento.
37	*INV:	por qué?
38	*CO5:	<porque> [/] (.) porque ha visto a un amigo <que no &hab>
39		[/] <que no> [/] que está mucho tiempo sin ver y están dándose un
40		abrazo.
41	*INV:	muy bien.
42	*INV:	entonces está muy feliz, claro.
43	*INV:	muy bien, a ver.
44	*INV:	vamos a pasar la lámina.
45	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
46	*INV:	a ver, qué le ha pasado a esta niña?
47	*CO5:	que se le ha roto la muñeca?
48	*INV:	sí.
49	*CO5:	y está triste.
50	*INV:	claro, está triste porque se le ha roto la muñeca.
51	*INV:	vale, muy bien.
52	*INV:	a ver, qué cara le pondrías de las que hay aquí?
53	*INV:	de las primeras que hemos visto, a ver, de estas caras que hay aquí,

54		cuál le pondrías tú si tuvieras que dibujarle una?
55	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que la niña señale la
56		expresión facial que considera correcta
57	*CO5:	yo esta.
58	%com:	señala una de las caras de la lámina.
59	*INV:	claro, esa.
60	*INV:	muy bien.
61	*INV:	a ver, vamos a ver.
62	*INV:	pasa la página a ver si es esa.
63	%com:	l.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 4
64	*INV:	sí!
65	*INV:	es esa!

3.1.3.2. Deseos e intenciones (VO.De y VO.In)

Todos los niños coinciden en la tarea II.a en que el objeto de la estantería que ha captado la atención del personaje es el coche de juguete, pero, al elegir su expresión lingüística, se aprecian diferencias.

Algunos niños inciden en el deseo del personaje. Como recurso desiderativo emplean fundamentalmente el verbo *querer*, como en *quiere jugar con él* (CO2, 89), [*el personaje*] *quiere conseguir su coche de juguete* porque *quiere jugar con él* (CO4, 67, 69) o *quiere alcanzar el coche que hay ahí* (CO5, 70).

Otros niños, en cambio, unen los recursos volitivos desiderativos a los volitivos intencionales, sobre todo a la subordinación adverbial final. Por ejemplo, CO1 combina los dos tipos de recursos volitivos (*intenta coger el coche de juguete*, 88, porque *quiere jugar con él*, 91), al igual que CO3 (*quiere coger su coche*, 58, *para jugar con él*, 60).

CO4 y CO5 destacan el estado emocional del niño ante la imposibilidad de alcanzar el coche. Utilizan el adjetivo calificativo episódico *triste*, en un caso de manera aislada (75) y en el otro como atributo del verbo copulativo *estar* (71).

- **CO1.** La niña identifica bien qué objeto llama la atención del personaje de la lámina y cuál es su actitud con respecto a él: *intenta coger el juguete* (verbo volitivo intencional, 88). Este propósito responde a un deseo: *quiere jugar con él* (verbo volitivo de deseo, 91). Curiosamente, la niña no especifica de qué tipo de juguete se trata: elige este sustantivo de menor intensidad, suficiente en este contexto pero un tanto impreciso; pertenece a la misma familia léxica que el verbo con el que hace referencia a la intención del personaje.

86	*INV:	qué hace este niño?
87	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
88	*CO1:	intenta coger el juguete.
89	*INV:	claro, quiere conseguir el juguete.
90	*INV:	por qué?
91	*CO1:	porque (.) quiere jugar con él.
92	*INV:	muy bien.

• **CO2.** El niño resuelve la tarea II.a rápidamente y de manera precisa. Identifica el objeto concreto que capta la atención del personaje (*el coche*, 87) y le atribuye enseguida una intención con relación a él: *quiere jugar con él* (89). El niño emplea aquí un verbo volitivo desiderativo.

84	*INV:	a ver, y este niño qué hace?
85	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
86	*INV:	qué quiere conseguir?
87	*CO2:	el coche.
88	*INV:	por qué?
89	*CO2:	porque quiere jugar con él.
90	*INV:	ah, muy bien.

• **CO3.** Aunque el niño vacila un poco en los primeros momentos, finalmente rectifica y resuelve bien la tarea. Reconoce el deseo del personaje, especificando qué objeto ansía alcanzar: *quiere coger su coche* (verbo volitivo desiderativo, 58). Y, en función de dicho objeto, le atribuye al personaje una intención, que expresa con una proposición subordinada final, en la que la preposición *para* es el nexos, y el núcleo verbal, el infinitivo *jugar*: *para jugar con él*. Esta construcción final supone el uso de un recurso volitivo intencional (60).

53	*INV:	a ver, y aquí?
54	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
55	*INV:	vamos a ver aquí.
56	*INV:	a ver, qué hace este niño?

57	*CO3:	está buscando +//.
58	*CO3:	no, quiere coger su coche.
59	*INV:	ah, para qué?
60	*CO3:	para jugar con él.
61	*INV:	ah, claro.

• **CO4.** El niño toma la construcción sintáctica de la pregunta de la investigadora y con ella responde correctamente: *[el personaje] quiere conseguir su coche de juguete* (67). El niño combina un verbo de volición desiderativo con otro de volición intencional para destacar qué objeto de la estantería prefiere el personaje.

Teniendo en cuenta que se trata de un juguete, deduce también su propósito: *quiere jugar con él* (repite el verbo volitivo desiderativo, 69). Sin embargo, su estado emocional es negativo porque no puede alcanzar el juguete (72), así que se siente *un poco triste* (75). Aquí la locución adverbial cuantifica un adjetivo calificativo episódico (recurso emocional).

64	*INV:	a ver, aquí qué hace este niño?
65	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
66	*INV:	qué quiere conseguir?
67	*CO4:	quiere conseguir su coche de juguete.
68	*INV:	por qué?
69	*CO4:	porque quiere jugar con él.
70	*INV:	y cómo está el coche?
71	*INV:	tú crees que lo puede alcanzar?
72	*CO4:	no.
73	*INV:	y cómo estará entonces el niño?
74	*INV:	cómo se sentirá?
75	*CO4:	un poco triste.
76	*INV:	un poco triste.

• **CO5.** Sin necesidad de una pregunta concreta, el niño reconoce en la tarea qué objeto anhela conseguir el niño: *quiere alcanzar el coche que hay ahí* (verbo volitivo desiderativo, 70). Además, dado que la altura a la que se encuentra el juguete le imposibilita cumplir su objetivo (*no puede coger el coche*, 73), el niño concluye que el personaje *está triste* (el adjetivo calificativo emocional, en tanto que episódico, es atributo del verbo copulativo que le corresponde, 71).

68	*INV:	qué ocurre con este niño?
69	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
70	*CO5:	que quiere alcanzar el coche que hay ahí pero no llega.
71	*CO5:	y por eso está triste.
72	*INV:	claro, está triste porque +//.
73	*CO5:	++ no llega a la estantería a lo alto y no puede coger el coche.
74	*INV:	muy bien.

En la tarea II.b todos los niños interpretan con acierto el contexto en el que se sitúa la acción. Reconocen que el personaje está buscando dinero en el bolsillo de la chaqueta, aunque dos de los niños exageran un poco al destacar el esfuerzo que hace el personaje para conseguirlo (CO3) o para lograr reunir las monedas necesarias (CO5).

Todos los niños utilizan también la construcción adverbial final *para + infinitivo* como recurso volitivo intencional: el personaje busca dinero *para comprarse el pan* (CO2, 97), *para vender su pan* (CO3, 69; el niño acaba solventando el desajuste semántico, pues sustituye *vender* por *comprar*), *para pagar el pan que ha comprado* (CO4, 80) o *para pagar el pan* (CO1, 97; CO5, 78).

Este último niño, CO5, interpreta que al personaje le falta dinero para pagar el pan, así que enfatiza el gesto del personaje mediante un verbo epistémico de percepción, del que hace depender también otra construcción final: *palpando el bolsillo a ver si tiene dinero* (82). El nexos de esta construcción no es *para*, sino *a*, y formalmente presenta una complejidad mayor que las anteriores, pues el complemento del núcleo verbal, el infinitivo *ver*, no es un sintagma nominal, sino una proposición subordinada sustantiva.

- **CO1.** La tarea, resuelta muy brevemente, permite a la niña identificar a qué acción corresponde el gesto que realiza el personaje (prescinde del verbo auxiliar de la perífrasis verbal durativa y responde directamente con el gerundio, el verbo auxiliado, *cogiendo el dinero*, 95) y qué objetivo último persigue. Este propósito lo expresa mediante una construcción final, *para pagar el pan* (recurso volitivo intencional, 97), en la que el nexos es la preposición *para*, y el núcleo verbal, un infinitivo.

93	*INV:	y este hombre qué hace?
94	%com:	II.b. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
95	*CO1:	cogiendo el dinero.
96	*INV:	para qué?
97	*CO1:	para pagar el pan.

• **CO2.** El niño resuelve con acierto la tarea. Describe la acción que realiza el personaje de la lámina mediante un verbo en gerundio (prescinde del verbo auxiliar en la perífrasis durativa *estar + gerundio*, a pesar de que en este caso no se encuentra tampoco en la pregunta): *comprando* (93). Cuando necesita precisar más a qué corresponde el gesto que está haciendo el personaje en la ilustración, opta por el infinitivo: *sacarse el dinero* (95). El único recurso mentalista aparece cuando debe precisar el objetivo último que persigue el personaje. La construcción final *para comprarse el pan* (97) es un recurso volitivo intencional en el que la preposición *para* actúa de nexos, y el infinitivo pronominal *comprarse*, de núcleo verbal.

91	*INV:	y este hombre que hay aquí (.) qué hace?
92	%com:	II.b. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
93	*CO2:	comprando.
94	*INV:	pero qué está haciendo ahora?
95	*CO2:	sacarse el dinero.
96	*INV:	para qué?
97	*CO2:	para comprarse el pan.
98	*INV:	claro, y para eso hay que pagar, verdad?

• **CO3.** El niño reconoce la conducta del personaje, aunque la sobredimensiona. En lugar de que este tenga la mano dentro del bolsillo de la chaqueta simplemente porque está buscando el dinero, el niño piensa que está realizando un gran esfuerzo y ni siquiera así logra encontrarlo. Capta la acción que hace el personaje en la lámina, aunque la exagera en cierto sentido.

Sin embargo, entiende totalmente al contrario el objetivo final que persigue. Con una construcción final en la que la preposición *para* funciona como nexos y el núcleo verbal es un infinitivo, el niño considera que el personaje quiere coger el

dinero *para vender su pan* (recurso volitivo intencional, 69). No resulta coherente que el personaje necesite dinero si pretende vender; él es el cliente, de manera que, para mantener la coherencia, el verbo apropiado sería el antónimo del que él emplea: *comprar*.

La investigadora repite con entonación interrogativa esta construcción final (71), pero el niño se mantiene en su respuesta (72), así que necesita reformular la pregunta, esta vez ofreciendo de manera explícita los dos verbos antónimos: *vender pan o comprar pan* (73). Ante tal disyuntiva, el niño sí selecciona bien el verbo: *comprar* (74).

62	*INV:	y aquí, a esta niña qué le pasa?
63	%com:	II.b. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
64	*INV:	ay a esta niña, a este señor?
65	*CO3:	pues que no encuentra su dinero.
66	*INV:	está buscándolo?
67	*CO3:	sí.
68	*INV:	para qué?
69	*CO3:	para vender [*] su pan.
70	%par:	vender=comprar
71	*INV:	para vender el pan?
72	*CO3:	sí, eso.
73	*INV:	él quiere vender pan o quiere comprar pan?
74	*CO3:	comprar pan.
75	*INV:	ah, entonces como él quiere comprar pan, está buscándose el dinero.
76	*INV:	muy bien.

• **CO4.** Esta breve tarea no supone dificultades para el niño, ya que interpreta bien la acción que realiza el personaje: *buscando dinero* (80). Omite el verbo auxiliar de la perífrasis verbal durativa, a pesar de que en este caso no aparece tampoco en la pregunta.

El niño reconoce también el objetivo del personaje, y para hacer referencia a él emplea el único recurso mentalista de la tarea: *para pagar el pan que ha comprado* (80). Esta construcción final, un recurso volitivo intencional, es introducida por la preposición *para*, que actúa como nexos, y el núcleo verbal es un infinitivo. La investigadora propone al niño repetir la finalidad del personaje con esta misma estructura, y el niño, a partir del nexos, propone un infinitivo, *comprar* (83), casi sinónimo de la expresión que emplea la investigadora (*pagar el pan*, 82) aunque menos específica.

77	*INV:	y a ver este señor.
78	%com:	II.b. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
79	*INV:	qué hace este hombre?
80	*CO4:	pues buscando dinero para pagar (.) el pan que ha comprado.
81	*INV:	claro, entonces está buscando para +//.
82	*INV:	+, <pagar el pan> [>].
83	*CO4:	++ <comprar> [<].
84	*INV:	vale.

- **CO5.** El niño realiza una interpretación más compleja de lo necesario: el personaje revisa el bolsillo con detenimiento porque no tiene dinero suficiente y debe encontrar más para poder comprar el pan. El niño, en definitiva, capta el objetivo concreto del personaje y su propósito final; aunque complica la situación innecesariamente, su explicación resulta coherente.

El personaje *no tiene bastante dinero para pagar el pan* (construcción final, recurso volitivo intencional, 78). Así, en la imagen concretamente está *palpando el bolsillo a ver si tiene dinero* (aparece un verbo epistémico de percepción, *palpar*, y una construcción final como recurso volitivo intencional, 82). Las dos construcciones finales que emplea el niño son similares a nivel estructural: constan de una preposición que actúa como nexos (*para, a*), seguida de un infinitivo, que es el núcleo verbal de la proposición subordinada adverbial (*pagar, ver*).

A pesar de que el DRAE recoge *a ver si* como expresión que denota “curiosidad, expectación o interés” (RAE, 2014: 2227), preferimos interpretar literalmente esta segunda construcción final (82). Además del nexo y del núcleo verbal, consta de una proposición subordinada sustantiva con función de complemento directo. Toda la construcción se puede parafrasear sustituyendo el nexo o el verbo: por ejemplo, el personaje registra el bolsillo para comprobar si tiene dinero, con el objetivo de confirmar si lo tiene o con el propósito de cerciorarse. No se trata de una expresión aislada, sino de una subordinada adverbial integrada en un contexto oracional complejo.

76	*INV:	a ver, qué le pasa a ese hombre?
77	%com:	II.b. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
78	*CO5:	que (.) no tiene bastante dinero <para pagar el pan> [=! riendo].
79	*INV:	no tiene bastante dinero para pagar el pan?
80	*INV:	madre mía!
81	*INV:	entonces qué es lo que está haciendo ahora mismo?
82	*CO5:	pues <&pal> [//] <&tocan> [//] palpando el bolsillo a ver si tiene

83	dinero.
84	*INV: claro, y parece que +...
85	*INV: en fin, no sabe si va a poder comprar el pan.

3.1.3.3. Acceso al conocimiento (EP.Pe y EP.Co)

Al comenzar la tarea III, la mayoría de los niños describe de forma objetiva lo que muestra la primera viñeta de la secuencia: *el personaje está cogiendo una cajita* (CO1, 100). Determinan su propio estado de conocimiento y el estado de conocimiento del personaje y, tras responder a las preguntas oportunas de la investigadora, todos acaban concluyendo que ni ellos ni la niña de la ilustración saben lo que hay dentro de la caja.

No obstante, algunos niños manifiestan ciertas dudas y vacilan en sus respuestas, mientras que otros se muestran muy seguros al respecto. En este sentido, es importante valorar que CO3 justifica el estado de conocimiento del personaje mediante otro recurso intersubjetivo: la ausencia de percepción. Dice, refiriéndose a la caja, que el personaje *no la ha abierto* (84), así que no ha visto lo que hay.

En la segunda viñeta todos los niños reconocen también fácilmente la expresión facial del personaje, a pesar de que CO1 recurra a la entonación interrogativa (recurso epistémico) para mostrar sus dudas. Utilizan sustantivos o adjetivos episódicos como recursos emocionales, de manera que afirman que está *contenta* (CO1, 114; CO2, 113; CO5, 100) o que siente *alegría* (CO3, 91; CO4, 105).

A la hora de justificar esta reacción emocional del personaje, algunas respuestas parten de un nivel de concreción muy bajo: *le gusta mucho lo que hay en la caja* (CO3, 94, 95), *a lo mejor hay una cosa que le encanta* (CO4, 108) o *hay un regalo que a ella le gusta mucho* (CO5, 103). *Gustar* y *encantar* son verbos axiológicos y, por tanto, intersubjetivos.

No obstante, CO4, después de su hipótesis general, propone otra más específica: *una muñeca muy bonita?* (112). Sigue utilizando recursos doxológicos que reflejan sus dudas (en el primer caso, la locución adverbial *a lo mejor*; en este, la entonación interrogativa). Y en este mismo sentido, otros niños proponen sus ideas concretas, pero también con inseguridad. Según CO1, en la caja *hay un vestido nuevo* (119), y, según CO2, CO3 y CO5, *una muñeca?* (120, 100 y 106, respectivamente). Los tres coinciden en recurrir a la entonación interrogativa como recurso epistémico para manifestar su indecisión.

Finalmente, cuando la tercera viñeta revela el contenido real de la caja, CO2 y CO3 utilizan la entonación exclamativa como recurso emocional correspondiente al nivel fónico. Así expresan su sorpresa: *un conejo!* (CO2, 126), *un conejito!* (CO3, 105).

• **CO1.** La niña completa con acierto la tarea. La acción del personaje en la primera viñeta es muy sencilla: está *cogiendo una cajita* (100). La perífrasis verbal durativa carece de verbo auxiliar, pese a que la pregunta en este caso no lo ofrece.

La niña considera que tanto el estado de conocimiento del personaje (103) como el suyo propio (107) coinciden: no saben lo que hay dentro de la caja. Sin embargo, cuando el personaje ya ve lo que hay en el interior, la niña duda acerca de su reacción emocional. A pesar de que la pregunta contiene el pronombre interrogativo *qué*, la niña utiliza el adjetivo calificativo episódico *contenta* (recurso emocional, 114), y la entonación interrogativa con la que pide la confirmación de la investigadora denota inseguridad (recurso epistémico). En cualquier caso, esta reacción positiva le permite lanzar directamente una hipótesis muy concreta sobre el contenido de la caja: *hay un vestido nuevo* (119). Esta creencia de la niña, no obstante, no se cumple finalmente.

98	*INV:	qué hace esta niña?
99	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
100	*CO1:	(.) cogiendo una cajita.
101	*INV:	sabe lo que hay dentro de la caja?
102	*INV:	tú crees que sabe lo que hay dentro de la caja?
103	*CO1:	no.
104	%act:	niega con la cabeza.
105	*INV:	no?
106	*INV:	y tú sabes lo que hay?
107	*CO1:	no.
108	*INV:	no, verdad?
109	*INV:	a ver, qué siente ahora la niña?
110	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
111	*CO1:	0.
112	%act:	no se decide a responder.
113	*INV:	qué siente la niña ahora?
114	*CO1:	contenta?
115	*INV:	está contenta.
116	*INV:	por qué?
117	*INV:	a ver, cómo se siente?
118	*INV:	por qué crees que está contenta?
119	*CO1:	porque (.) hay un vestido nuevo.
120	*INV:	ah, hay un vestido nuevo!
121	*INV:	puede ser, a ver.
122	*INV:	qué hay dentro?
123	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
124	*CO1:	un conejo.
125	*INV:	anda!

126 *INV: había un conejo en la caja!

• **CO2.** Aunque el niño acaba resolviendo bien la tarea, parte de la idea de que el personaje de la lámina está *regalando una cosa* (101), combinando el verbo auxiliado de la perífrasis verbal durativa (obvia el verbo auxiliar, pese a que aquí no aparece tampoco en la pregunta de la investigadora) con un sintagma nominal cuyo núcleo es un sustantivo muy impreciso, de escasa intensión.

El niño reconoce su estado de conocimiento: no sabe lo que hay en la caja (107). Sin embargo, afirma que el estado de conocimiento del personaje es el mismo que el suyo (103). Por tanto, detectamos una incoherencia: o bien el niño se ha expresado mal y el regalo es para el personaje (alguien se lo acaba de entregar), o bien confunde su estado de conocimiento porque, si es el personaje quien hace el regalo a otra persona, sabe lo que hay dentro de la caja. Teniendo en cuenta las demás viñetas de la secuencia, solamente la primera opción resulta válida.

Una vez que el personaje abre la caja, el niño identifica correctamente la expresión facial: está *contento* (113). A pesar de que la pregunta contiene el pronombre interrogativo *qué*, el niño no expresa la emoción con un sustantivo, sino mediante un adjetivo calificativo episódico. Aparece aislado y con género masculino, en una forma, por tanto, equivocada con respecto al personaje de la imagen.

Cuando trata de imaginar qué hay dentro de la caja, el niño parece no tener idea alguna, y así lo manifiesta mediante la comunicación no verbal (118). No obstante, acaba planteando una hipótesis, dejando claras sus dudas con la entonación interrogativa (recurso epistémico que indica ignorancia, pues pide la confirmación de la investigadora): *una muñeca?* (120). El nivel fónico le permite también emplear un recurso mentalista, en este caso emocional, cuando, en la última lámina, el niño comprueba lo que había realmente en la caja: *un conejo!* (126).

99	*INV:	a ver, qué hace esta niña?
100	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
101	*CO2:	regalando una cosa.
102	*INV:	sabe lo que hay dentro de la caja?
103	*CO2:	0.
104	%act:	niega con la cabeza
105	*INV:	no.
106	*INV:	y tú sabes lo que hay dentro de la caja?
107	*CO2:	0.
108	%act:	niega de nuevo

109	*INV:	tampoco.
110	*INV:	a ver, vamos a ver qué pasa.
111	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
112	*INV:	qué siente ahora la niña?
113	*CO2:	contento [*].
114	%par:	contento=contenta
115	*INV:	está contenta.
116	*INV:	por qué?
117	*INV:	qué habrá visto dentro de la caja?
118	*CO2:	0.
119	%act:	se encoge de hombros.
120	*CO2:	una muñeca?
121	*INV:	una muñeca?
122	*INV:	sí?
123	*INV:	a ver.
124	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
125	*INV:	qué es lo que había visto?
126	*CO2:	un conejo!
127	*INV:	un conejo!
128	*INV:	en la caja había un conejo, qué sorpresa!

• **CO3.** La tercera tarea queda resuelta de manera clara. El niño describe con sencillez la primera viñeta (79) y considera que tanto él como el personaje disponen del mismo grado de conocimiento acerca de lo que hay en el interior de la caja: no lo saben (81, 87). Además, es interesante que el niño justifique la ignorancia del personaje por la ausencia de percepción: *no la ha abierto* (84), por lo tanto no ha tenido acceso a su contenido; no ha podido ver lo que hay.

Una vez que la niña de la lámina abre la caja, el niño identifica perfectamente la expresión facial, y responde con un sustantivo, tal y como corresponde al pronombre interrogativo empleado por la investigadora (89): siente *alegría* (recurso emocional, 91). Para esta reacción, el niño señala una posible causa: *le gusta mucho lo que hay en la caja* (94, 95). Emplea *gustar* como verbo principal, un recurso axiológico según el criterio hedónico y el estético. Justificar así la expresión facial de alegría del personaje resulta coherente, pero muy sencillo e impreciso, sobre todo por la indeterminación de la subordinada adjetiva sustantivada con la que hace referencia al hipotético contenido de la caja.

No obstante, cuando la investigadora le pide directamente que imagine cuál puede ser ese contenido, el niño, aunque en un primer momento parece tener dificultades para lanzar su hipótesis (97), acaba proponiendo una idea: *una muñeca?* (100). La entonación interrogativa, recurso epistémico correspondiente al nivel fónico, evidencia inseguridad.

Finalmente, cuando la última viñeta muestra el contenido real de la caja, el niño expresa su sorpresa de manera espontánea a través de la entonación exclamativa (recurso emocional): *un conejito!* (105).

77	*INV:	a ver, qué hace esta niña?
78	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
79	*CO3:	está <con> [/] (.) con una caja.
80	*INV:	y sabe lo que hay dentro de la caja?
81	*CO3:	0.
82	%act:	niega con la cabeza
83	*INV:	no.
84	*CO3:	no, porque no la ha abierto.
85	*INV:	claro.
86	*INV:	y tú sabes lo que hay?
87	*CO3:	yo no.
88	*INV:	no?
89	*INV:	a ver, qué siente ahora la niña?
90	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
91	*CO3:	alegría.
92	*INV:	ah!
93	*INV:	por qué?
94	*CO3:	<porque> [/] porque le gusta mucho <el> [/] lo que hay <en la> [/]
95		(.) en la caja.
96	*INV:	y qué habrá visto en la caja?
97	*CO3:	0.
98	%act:	el niño se encoge de hombros
99	*INV:	qué crees tú que ha visto?
100	*CO3:	una muñeca?
101	*INV:	puede ser una muñeca.
102	*INV:	a ver?
103	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
104	*INV:	qué había dentro de la caja?
105	*CO3:	un conejito!
106	*INV:	un conejito.
107	*INV:	por eso estaba contenta.

• **CO4.** Esta tarea plantea algunas dificultades iniciales, si bien acaba resolviéndose correctamente. La investigadora pregunta por el estado de conocimiento del personaje, pero el niño vacila en su respuesta: primero expresa directamente su creencia acerca del contenido de la caja (90), quizás porque, debido a un solapamiento (88, 89), no capta bien el verbo epistémico con el que comienza la pregunta (*sabe*), crucial para interpretarla en clave mentalista;

después afirma que la niña de la lámina sabe lo que hay en la caja (92), en este caso porque no repara en la expresión facial más bien neutra; y finalmente lo niega (94, 96), dejando claro, no obstante, que se trata de una hipótesis suya (*creo*, 96, verbo doxológico tomado de la pregunta, 95). La insistencia de la investigadora resulta esencial para que el niño rectifique y pueda, en consecuencia, interpretar convenientemente el resto de la secuencia.

Pese a estas divagaciones, el niño sí se muestra seguro de su propio estado de conocimiento; da una respuesta negativa contundente: *yo no, tampoco* (99). Refuerza el valor del adverbio *no* con el de otro adverbio de negación que conecta su estado de conocimiento con el del personaje, haciéndolos coincidir. Ninguno de los dos conoce lo que hay dentro de la caja.

Cuando el personaje abre la caja, el niño asocia su expresión facial con la *alegría* (sustantivo, recurso emocional, 105), incluso con un estado emocional positivo especialmente intenso (*mucha alegría*, repite el sustantivo como recurso emocional determinado por un indefinido, 106). El niño aporta una idea general como causa de tal reacción: *la ha abierto y a lo mejor hay una cosa que le encanta* (108).

Aunque le parece solamente una posibilidad (*a lo mejor*, locución adverbial de duda, recurso doxológico), el niño intenta paliar la escasa intensión del sustantivo *cosa* con una subordinada adjetiva, *que le encanta*, cuyo núcleo verbal, *encanta*, es un recurso axiológico según el criterio hedónico o según el criterio estético, e intensifica el valor de verbos similares, como *gustar*¹⁴².

El niño trata de precisar su respuesta un poco más: *una muñeca muy bonita?* (112). Aquí el sustantivo, que designa a un juguete concreto, va acompañado por un adjetivo calificativo inherente, un recurso axiológico según el criterio estético. Las dudas del niño se manifiestan al aportar la idea con entonación interrogativa, convirtiendo así su intervención en una pregunta total que busca la aprobación de la investigadora. Este mismo recurso epistémico, que denota desconocimiento, lo había empleado anteriormente, cuando, al principio de la tarea y todavía a destiempo, el niño había lanzado su primera hipótesis acerca del contenido de la caja (*un regalo?*, 90).

Finalmente descubre que la caja contiene *un conejito* (117).

85	*INV:	a ver aquí.
86	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
87	*INV:	qué hace esta niña?
88	*CO4:	<&abr> [>] +/.

¹⁴² *Encantar* significa “gustar en gran medida, agradar mucho” (RAE, 2014: 870); *gustar*, “agradar, parecer bien” (RAE, 2014: 1146).

89	*INV:	<sabe> [<] lo que hay dentro de la caja la niña?
90	*CO4:	un regalo?
91	*INV:	ella sabe lo que hay?
92	*CO4:	sí.
93	*INV:	sí lo sabe?
94	*CO4:	no.
95	*INV:	tú crees que sabe lo que hay dentro de la caja?
96	*CO4:	yo creo que no.
97	*INV:	ah, y tú?
98	*INV:	tú sabes lo que hay?
99	*CO4:	yo no, tampoco.
100	*INV:	no?
101	*INV:	tampoco lo sabemos, verdad?
102	*INV:	a ver, vamos a ver qué pasa.
103	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
104	*INV:	qué siente ahora la niña?
105	*CO4:	alegría.
106	*CO4:	mucha alegría.
107	*INV:	por qué?
108	*CO4:	porque la ha abierto y a lo mejor hay una cosa que le encanta.
109	*INV:	claro.
110	*INV:	qué habrá visto dentro?
111	*INV:	tú qué crees que habrá visto?
112	*CO4:	una muñeca muy bonita?
113	*INV:	no lo sé.
114	*INV:	vamos a ver ahora.
115	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
116	*INV:	qué había en la caja?
117	*CO4:	un conejito.
118	*INV:	un conejito.
119	*INV:	por eso estaba contenta, verdad?
120	*CO4:	claro.
121	*INV:	vale.

• **CO5.** Ya desde el primer momento, el niño le atribuye un deseo al personaje, a diferencia de otros niños del corpus, que comienzan dando una descripción breve y objetiva de la viñeta inicial (la niña lleva una caja, por ejemplo). No obstante, al verbo volitivo desiderativo *quiere* le añade un recurso epistémico que denota desconocimiento, la entonación interrogativa, para buscar la confirmación de la investigadora acerca de la veracidad de su idea: *quiere abrir la caja?* (90).

El niño es consciente del estado de conocimiento del personaje: no sabe lo que hay dentro de la caja (93). Sin embargo, cuando la investigadora le pregunta por

el suyo propio, no responde con un sí o con un no, como corresponde a una pregunta total (94), sino que lanza directamente una hipótesis, aunque se trate de una idea general: *un regalo* (95).

Cuando el personaje abre la caja y tiene acceso a su interior, el niño reconoce su estado emocional: *está contenta* (100). No utiliza el adjetivo calificativo episódico (recurso emocional) de forma aislada, sino inserto en una oración atributiva cuyo núcleo es el verbo prototípico para los adjetivos episódicos.

Como consecuencia de esta reacción emocional, el niño concreta un poco más qué puede haber dentro de la caja. Primero mantiene su idea del regalo, pero después especifica un poco: *un regalo que a ella le gusta mucho* (el verbo es un recurso axiológico según el criterio estético o el hedónico, 103). Finalmente, piensa en un objeto que cumpla estas condiciones: *una muñeca?* (106), nuevamente con entonación interrogativa (recurso epistémico) como marca de desconocimiento, de mera hipótesis.

88	*INV:	a ver, qué hace esta niña?
89	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 7
90	*CO5:	pues (.) quiere abrir la caja?
91	*INV:	sí.
92	*INV:	pero sabe lo que hay dentro de la caja?
93	*CO5:	no.
94	*INV:	tú sabes lo que hay ahí?
95	*CO5:	un regalo.
96	*INV:	a ver, pasa la página.
97	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 8
98	*INV:	y ahora cómo está la niña?
99	*INV:	qué siente?
100	*CO5:	<&content> [//] está contenta.
101	*INV:	por qué?
102	*INV:	qué habrá visto?
103	*CO5:	<un &re> [/] un regalo que a ella le gusta mucho.
104	*INV:	qué regalo?
105	*INV:	cuál crees que puede ser el regalo?
106	*CO5:	una muñeca?
107	*INV:	a ver, una muñeca?
108	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
109	*INV:	a ver, uy!
110	*CO5:	un conejo.
111	*INV:	qué había dentro de la caja?
112	*INV:	un conejo!

3.1.3.4. Creencias y falsas creencias (EP.Cr)

La tarea IV.a no supone dificultades para los niños de la población control, a pesar de que muestren niveles de rigor diversos. Identifican con acierto la actividad que realiza el personaje y la expresan mediante formas no personales aisladas: el infinitivo *pescar* (CO4, 125) o el gerundio *pescando* (CO1, 130; CO2, 132; CO3, 111; CO5, 117). En este segundo caso, se puede admitir que el gerundio forma parte de una perífrasis verbal durativa en la que el verbo auxiliar se omite porque ha sido expresado ya en la pregunta. La única excepción es CO5; la pregunta a la que debe responder no incluye dicha perífrasis.

CO5, además, muestra cierta inseguridad al añadir a sus respuestas entonación interrogativa. Se sirve de este recurso epistémico tanto en la descripción de la escena inicial (CO5, 117) como en una de sus hipótesis (CO5, 123). Este niño diferencia su creencia de la del personaje atendiendo al criterio del tamaño del pez, que será *normal* (CO5, 123) en un caso o *muy gordo* (CO5, 121) en el otro.

En cambio, CO1, CO2 y CO3 consideran que su creencia y la del personaje coinciden: este simplemente va a pescar *un pez* (CO1, 132, 139; CO3, 115, 117), *muy grande* según CO2 (136, 138). Por su parte, CO4 no es consciente de que la investigadora le está preguntando por su creencia y por la del personaje de manera independiente (nota 143), así que se limita a lanzar una hipótesis general (pescará *un pez muy grande*, 128) y a concretarla después (*un tiburón*, 131).

Ya con la segunda viñeta de la secuencia, los tres niños que habían atribuido al personaje la misma creencia que a sí mismos consideran que dicha creencia se ha cumplido (CO1, 144; CO2, 142; CO3, 121). También se cumple la creencia de CO5 (128), la del propio niño, no la que él le suponía al personaje. Sin embargo, CO4 admite que su creencia no se ha cumplido y expresa con decepción que el pez que ha conseguido pescar el personaje es más pequeño de lo que esperaba (138)

Finalmente, todos los niños perciben que el personaje está *contento* (CO1, 146; CO2, 144; CO3, 123) o *muy alegre* (CO4, 142). Estos recursos emocionales, adjetivos calificativos episódicos, se emplean de manera aislada. CO5 constituye una excepción, pues parte también de la idea de que el personaje se siente *contento* (131), pero después reinterpreta la expresión facial y afirma que *está sorprendido* (133), aunque no justifica este cambio.

- **CO1.** La niña identifica con facilidad qué actividad realiza el personaje: *pescando* (130). Nuevamente emplea el gerundio aislado, sin expresar el verbo auxiliar de la perífrasis verbal durativa, si bien en este caso podríamos considerarlo casi prescindible porque el verbo de la pregunta de la investigadora presenta la misma forma.

En esta tarea la niña hace coincidir la creencia del personaje (132) con la suya propia (139): va a pescar *un pez*. Y enfatiza su hipótesis mediante un recurso emocional del nivel fónico: la entonación exclamativa.

En la siguiente viñeta de la secuencia, la niña comprueba que efectivamente su creencia (144) y la que había atribuido al personaje se cumplen, así que el personaje reacciona con alegría, es decir, se siente *contento* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 146) simplemente porque ha conseguido pescar.

128	*INV:	y a ver este hombre, qué está haciendo este hombre?
129	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
130	*CO1:	pescando.
131	*INV:	y qué cree él que va a pescar?
132	*CO1:	un pez.
133	*INV:	un pez, muy bien.
134	*INV:	y qué crees tú que va a pescar?
135	*CO1:	0.
136	%act:	piensa sin dar una respuesta
137	*INV:	tú qué crees que va a pescar?
138	*INV:	qué imaginas?
139	*CO1:	un pez!
140	*INV:	un pez.
141	*INV:	vale, a ver.
142	*INV:	qué ha pescado?
143	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
144	*CO1:	un pez.
145	*INV:	y cómo se siente?
146	*CO1:	contento.
147	*INV:	verdad?
148	*INV:	contento, muy bien!

• **CO2.** Al igual que CO1, el niño señala la acción que hace el personaje con un gerundio solamente: *pescando* (132). Prescinde del verbo auxiliar de la perífrasis verbal durativa, aunque la forma *está* aparece en la pregunta, con lo que tal omisión resulta admisible.

El niño considera que el personaje tiene la misma creencia que él: pescará *un pez grande* (136). Además, cuando repite la creencia para atribuírsela a sí mismo, el niño incorpora un nuevo recurso, esta vez emocional y correspondiente al nivel fónico: la entonación exclamativa (138).

Cuando el niño ve la siguiente viñeta, defiende que el personaje ha sacado *un pez grande* (142), es decir, piensa que se ha cumplido su creencia y también la del personaje, por lo que este se muestra *contento* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 144).

129	*INV:	y ahora mira, a ver aquí.
130	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
131	*INV:	qué está haciendo este hombre?
132	*CO2:	pescando.
133	*INV:	está pescando!
134	*INV:	qué piensa él que va a pescar?
135	*CO2:	un (.) pez grande.
136	*INV:	un pez grande.
137	*INV:	a ver, y tú qué crees que va a pescar?
138	*CO2:	un pez grande!
139	*INV:	un pez grande también, vale.
140	*INV:	a ver, qué ha pescado?
141	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
142	*CO2:	un pez grande.
143	*INV:	y cómo se siente?
144	*CO2:	contento.

• **CO3.** Como en los casos anteriores, el niño describe la primera viñeta simplemente con el gerundio *pescando* (111), es decir, prescinde del verbo auxiliar de la perífrasis durativa, que sí aparece completa en la pregunta de la investigadora (110).

El niño piensa que el personaje va a pescar *un pez* (117), y le atribuye al personaje la misma creencia (115). Finalmente comprueba que estaba en lo cierto, y así lo manifiesta con entonación exclamativa (recurso emocional, 121). La consecuencia para el personaje es que se siente *contento* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 123), es decir, el niño identifica con rotundidad su expresión facial.

108	*INV:	y aquí, a ver.
109	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
110	*INV:	qué está haciendo este hombre?
111	*CO3:	pescando.
112	*INV:	ah, está pescando, muy bien.
113	*INV:	qué crees tú +..?

114	*INV:	qué piensa él que va a pescar?
115	*CO3:	un (.) pez.
116	*INV:	y tú qué crees que va a pescar?
117	*CO3:	un pez.
118	*INV:	a ver.
119	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
120	*INV:	qué ha pescado?
121	*CO3:	un pez!
122	*INV:	y cómo se siente?
123	*CO3:	contento.
124	*INV:	está contento, verdad?
125	*CO3:	sí.

• **CO4.** El niño reconoce la acción que realiza el personaje en la primera viñeta: *pescar* (125). A nivel formal, llama la atención la reformulación de su respuesta: iba a optar por el gerundio, pero acaba escogiendo el infinitivo, que realmente se adapta a la pregunta mejor que un gerundio aislado, sin el verbo auxiliar que dé lugar a la perífrasis durativa.

A partir de la imagen, el niño crea dos hipótesis acerca de lo que va a pescar el personaje: la primera es más general, *un pez muy grande* (128), pero, dado que necesita precisar más¹⁴³ (130), elige un sustantivo que pertenece al mismo campo semántico que el anterior, *un tiburón* (131). Puesto que este animal es siempre de gran tamaño, se aviene perfectamente a la idea general expresada inicialmente. No obstante, el niño manifiesta sus dudas mediante la entonación interrogativa (recurso epistémico que denota desconocimiento).

Una vez que el niño ve lo que ha pescado el personaje, hace su valoración: *un pez pequeño* (138). Este adjetivo calificativo inherente supone rectificar la creencia inicial del niño, quien, de hecho, pronuncia estas palabras con decepción. Identifica bien la expresión facial del personaje, que se siente *muy alegre* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 142), pero la tarea parece quedar inconclusa, porque el niño en ningún momento explica por qué el personaje se encuentra tan bien si el pez no satisface sus expectativas.

122	*INV:	y ahora a ver este.
123	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10

¹⁴³ La intención de la investigadora era preguntar primero por la creencia del personaje (127) y después por la del niño (130). Sin embargo, tarda en puntualizar que con su primera intervención quiere preguntar en concreto por la creencia del personaje (129), así que el niño piensa que en ambos casos se le está preguntando por su propia creencia y que, por tanto, la segunda vez es una petición de precisar más la respuesta, por ser la primera que ha dado demasiado general.

124	*INV:	qué hace este hombre?
125	*CO4:	<&pscand> [//] pescar.
126	*INV:	claro.
127	*INV:	qué crees que va a pescar?
128	*CO4:	un pez muy grande.
129	*INV:	él piensa.
130	*INV:	tú qué crees que va a pescar?
131	*CO4:	un tiburón?
132	*INV:	sí?
133	*INV:	tú crees que va a pescar un tiburón?
134	*CO4:	sí.
135	*INV:	a ver, a ver.
136	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
137	*INV:	qué ha pescado?
138	*CO4:	un pez pequeño.
139	%com:	con voz de decepción
140	*INV:	un pez pequeño.
141	*INV:	pero cómo se siente?
142	*CO4:	muy alegre.
143	*INV:	claro, contento, verdad?
144	*INV:	muy alegre porque ha pescado un pez pequeño.

• **CO5.** El niño se muestra inseguro al describir la escena. Reconoce la acción que realiza el personaje, pero le añade entonación interrogativa como recurso epistémico en un sentido negativo, de ignorancia: *pescando?* (117). Nuevamente el gerundio aparece aquí aislado, sin el verbo auxiliar necesario para formar una perífrasis verbal durativa. Además, en este caso no es posible “rescatar” dicha perífrasis a partir de la pregunta de la investigadora.

La creencia del niño acerca de lo que el personaje va a pescar es diferente de la creencia que él mismo atribuye al personaje. En un caso, pescará *un pez normal?* (123), hipótesis que intensifica su carácter dubitativo con la entonación interrogativa (recurso epistémico que denota desconocimiento); en el otro caso, pescará *un pez muy gordo* (121).

Siempre desde el punto de vista del niño, la creencia que asigna al personaje, que es más optimista, no se corresponde finalmente con la realidad. La creencia que se cumple, la que se acaba confirmando como verdadera, es la primera, es decir, la creencia que el niño se atribuye a sí mismo. Repite entonces la valoración del pez, pero ya sin entonación interrogativa, con la certeza de que su teoría era acertada: *un pez normal* (128).

El niño interpreta la expresión facial del personaje en la segunda viñeta y considera que está *contento* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional,

131) y después rectifica sustituyendo este adjetivo por otro, inserto en la oración atributiva correspondiente, *está sorprendido* (adjetivo calificativo episódico, recurso emocional, 133). Este segundo sentimiento, por el que el niño parece apostar al final, aparece precedido de la interjección *bueno*, que subraya precisamente ese instante de duda y el cambio de opinión consiguiente debido a un análisis más detallado de la lámina. No obstante, el niño no explica por qué el personaje siente tal emoción.

115	*INV:	qué hace ese hombre?
116	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
117	*CO5:	pescando?
118	*INV:	muy bien.
119	*INV:	a ver, qué crees tú que va a pescar?
120	*INV:	bueno, qué piensa él que va a pescar?
121	*CO5:	un pez muy gordo.
122	*INV:	y tú qué crees que va a pescar?
123	*CO5:	<un> [/] un pez normal?
124	*INV:	un pez normal, a ver?
125	*INV:	pasa.
126	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
127	*INV:	<anda> [>!]
128	*CO5:	<un pez> [<] normal.
129	*INV:	un pez normal, sí señor!
130	*INV:	cómo se siente?
131	*CO5:	contento.
132	*INV:	muy bien.
133	*CO5:	bueno, está sorprendido.
134	*INV:	está sorprendido.

La tarea IV.b plantea problemas a casi todos los niños de esta población, en algunos casos ya desde las primeras viñetas. CO2 interpreta que el personaje *quiere coger las gafas* (151) y después *se va* (153), mientras que, según CO3, *va a buscarlas* (134). Ambas lecturas son erróneas, ya que, aunque puedan parecer verosímiles en un principio, no se sostienen si tenemos en cuenta el desarrollo de la secuencia narrativa. No obstante, los dos niños utilizan recursos intersubjetivos en sus comentarios: CO2, el verbo *querer*, volitivo desiderativo; y CO3, la perífrasis verbal incoativa *ir a + infinitivo*, volitiva intencional.

Después de que la mujer haya guardado las gafas, una vez que el personaje protagonista vuelve al salón, CO2 confunde su propio estado de conocimiento (174) con la creencia del personaje (164, 166, 170) acerca de la ubicación de las gafas, así que apuesta por que el personaje las buscará en su ubicación actual, el cajón, y no donde las dejó, en la mesa. A pesar de que acaba admitiendo que el personaje no

encuentra las gafas en la mesa porque están en el cajón (191), en ningún momento hace referencia al cambio de ubicación del objeto durante su ausencia. Y lo mismo le ocurre a CO5, aunque manifiesta algunas dudas (emplea la entonación interrogativa, 151) y en su caso no queda claro si lo que quiere decir es que el personaje buscará las gafas en el cajón una vez que compruebe que no están en la mesa.

Por su parte, CO3 diferencia su estado de conocimiento del que tiene el personaje: él sabe dónde están las gafas, pero el personaje no. Sin embargo, al tratar de explicar por qué no las encuentra al final, recurre a un verbo epistémico de percepción: no *veía* bien (163, como IC5, por ejemplo, en §IV.3.1.1.4). CO4, que sigue un proceso de razonamiento similar, justifica esa situación final diciendo simplemente que *[las gafas] no están* (171), así que el personaje las buscará por otros lugares (*por el cajón, por debajo, por el sillón*, 161).

CO1 es el único que efectivamente logra captar la falsa creencia. Atribuye al personaje una intención (*va a coger* las gafas, perífrasis verbal incoativa, 158) y un estado de conocimiento (*no sabe dónde están*, verbo epistémico, 158) y es capaz de diferenciar su creencia (171) de la del personaje (169), así que puede juzgar la suya como verdadera y la de él como falsa. Todavía va más allá, pues conecta esa creencia equivocada con el comportamiento del personaje. La creencia desactualizada le lleva a buscar las gafas donde las dejó (169), pero otro personaje las ha cambiado de lugar mientras él estaba fuera del salón (183), así que ahora no las encuentra (180). De ahí que se sorprenda.

- **CO1.** Al comenzar la tarea, el niño explica de manera adecuada lo que sucede en cada viñeta, con recursos narrativos sencillos pero suficientes. Se basa sobre todo en la coordinación, tanto copulativa (153, 157, 158) como adversativa (158), y hace referencia a los personajes con los sustantivos *padre* y *madre*, más específicos que *hombre* y *mujer*, por ejemplo.

A nivel formal, resulta curioso que los dos únicos recursos mentalistas que emplea la niña coincidan en la explicación de la viñeta en la que el personaje protagonista vuelve al salón: *va a coger* (perífrasis verbal incoativa, recurso volitivo intencional, 158) las gafas, pero no *sabe* (verbo epistémico, 158) *dónde están*, interrogativa indirecta con la que señala el dato del que ahora carece el protagonista.

En este sentido, ante una confusión inicial (atribuye al personaje la creencia de que las gafas están en el cajón, su ubicación real, 161), rectifica (163) y diferencia así su creencia, actualizada en tanto que ha podido ver la intervención del otro personaje (171), de la que mantiene el protagonista (169), ahora equivocada porque no estaba en la habitación cuando la mujer ha cambiado de lugar las gafas.

Al establecer claramente la relación entre la creencia del personaje y su conducta, la niña logra expresar con gran sencillez en qué consiste la falsa creencia del personaje: el protagonista va a buscar las gafas donde las dejó (*en la*

mesa, 169), pero no las encuentra (180) porque otro personaje ha modificado la situación, esto es, las ha cambiado de lugar (183). Esta es la clave de la tarea de la falsa creencia: el cambio de ubicación del objeto en ausencia del personaje.

149	*INV:	mira, ahora vamos a ver estos dibujos, a ver qué pasa.
150	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
151	*INV:	a ver, qué pasa?
152	*INV:	cuéntame qué va pasando.
153	*CO1:	que el padre coge las gafas (.) y se va.
154	*INV:	dónde deja las gafas?
155	*CO1:	en la mesa.
156	*INV:	y luego qué pasa?
157	*CO1:	la madre coge las gafas y las deja <en un &ca> [//] en el cajón.
158	*CO1:	y el padre va a coger las gafas pero no sabe dónde están.
159	*INV:	claro, tú crees que sabe dónde están sus gafas?
160	*INV:	dónde piensa él que están?
161	*CO1:	en el cajón.
162	*INV:	él piensa que están en el cajón?
163	*CO1:	no (.) en la mesa.
164	*INV:	él piensa que están en la mesa.
165	*CO1:	0.
166	%act:	asiente
167	*INV:	vale.
168	*INV:	dónde las va a buscar entonces?
169	*CO1:	en la mesa.
170	*INV:	ah, y dónde piensas tú que están?
171	*CO1:	en el cajón.
172	*INV:	ah, claro, claro.
173	*INV:	a ver, vamos a ver qué ha pasado.
174	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
175	*INV:	dónde ha ido el chico a buscar las gafas?
176	*CO1:	en la mesa.
177	*INV:	ah, claro, y qué es lo que pasa?
178	*INV:	que allí no están.
179	*INV:	las ha encontrado?
180	*CO1:	0.
181	%act:	niega con la cabeza
182	*INV:	por qué?
183	*CO1:	porque la madre le había puesto las gafas en el cajón.
184	*INV:	muy bien!

• **CO2.** Esta última tarea presenta dificultades para CO2; el niño, aunque responde bien a algunas preguntas concretas, no capta plenamente la falsa creencia. Describe de manera aislada lo que sucede en cada viñeta, sin construir una secuencia narrativa cohesionada. De hecho, encadena oraciones sin explicitar el sujeto, ni siquiera cuando interviene un nuevo personaje. Solamente en una ocasión hace referencia al personaje masculino con el sustantivo coloquial *papá* (162).

En la primera viñeta, el niño piensa que el personaje *quiere coger las gafas*, es decir, emplea un verbo volitivo desiderativo (151). En realidad, en vez del verbo *coger*, sería más oportuno su antónimo, *dejar*, para mantener cierta coherencia con respecto a la segunda viñeta: *se va* (153).

Cuando aparece la mujer, el niño emplea de manera recurrente la perífrasis verbal incoativa *ir a + infinitivo* para señalar la intención que le mueve a actuar en cada viñeta. En la primera no acierta, ya que el personaje no *se va a sentar* (154), pero sí va a *coger* las gafas (154; no se repite el verbo auxiliado ni la preposición, pero se sobreentiende con facilidad) y las *va a guardar* en lo que el niño considera un *armario* (156). En realidad, si buscamos la precisión léxica, se trata de un cajón.

Finalmente, la mujer *se va a ir* (158) del salón, y el niño añade un detalle de su invención. Quiere especificar con qué objetivo se marcha, así que construye dos proposiciones finales, formadas por la preposición *para* como nexos y con un infinitivo como núcleo verbal (recurso volitivo intencional), y las une mediante la coordinación disyuntiva (recurso epistémico que denota duda): *para bañarse [...]* o *para ducharse* (158, 159). No obstante, ambas posibilidades son de significado similar.

Cuando el personaje protagonista de la secuencia regresa al salón, el niño no es consciente de que su creencia acerca de la ubicación de las gafas está equivocada. Confunde su propio estado de conocimiento, que sí se concuerda con la realidad (174), con el que tiene el personaje (164, 166, 170), así que predice mal la conducta de este. Piensa que buscará las gafas *en el armario*, esto es, en su ubicación real (179). Insiste en esta idea incluso cuando, en la última viñeta, se aprecia claramente que el personaje va a buscar las gafas a la mesa (183). El niño basa su respuesta en su propio estado de conocimiento y no repara en la información que le ofrece la imagen.

Solamente duda cuando la investigadora le repite la pregunta señalando, además, esa última viñeta en la que está la clave de la falsa creencia (entonación interrogativa, recurso epistémico, 186). El niño utiliza una interjección y la entonación exclamativa (*ah, no!*, 190, recursos emocionales) cuando se percata de su equivocación y acaba rectificando (191). El personaje, de acuerdo con su falsa creencia, busca las gafas en la mesa, pero no las encuentra porque *están en el armario* (ubicación real, 197).

146 *INV: vamos a ver esto que hay aquí, mira.

147 %com: IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12

148 *INV: a ver, tú me vas contando qué es lo que pasa en estos dibujos.

149 *INV: venga, empieza.

150 *INV: qué pasa en estos dibujos?

151 *CO2: que quiere coger las gafas.

152 %com: la investigadora le va señalando cada una de las viñetas.

153 *CO2: que se va.

154 *CO2: que se va a sentar y coger las gafas.

155 *CO2: que ha cogido las gafas.

156 *CO2: <que está &mirand> [/] que las <ha> [/] va a guardar en el armario.

157 %com: se refiere al cajón

158 *CO2: se va a ir <pa(ra)> [/] (.) para [/] para bañarse <o para> [/] (.) o

159 para (.) ducharse.

160 *INV: y aquí?

161 *INV: qué es lo que pasa ahora?

162 *CO2: que el papá@ está entrando.

163 *INV: sabe dónde están sus gafas?

164 *CO2: en el armario.

165 *INV: dónde piensa él que estarán las gafas?

166 *CO2: 0.

167 %act: señala la viñeta en la que un personaje guarda las gafas en un cajón

168 *INV: ahí?

169 *INV: él piensa que están ahí las gafas?

170 *CO2: 0.

171 %act: asiente

172 *INV: sí?

173 *INV: dónde crees tú que están las gafas?

174 *CO2: eh, aquí.

175 %com: señala la misma viñeta que antes

176 *INV: en el armario.

177 *INV: y él piensa que las gafas están en el armario.

178 *INV: dónde irá entonces a buscarlas?

179 *CO2: al armario.

180 *INV: a ver.

181 %com: IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13

182 *INV: dónde ha ido este chico a buscar las gafas?

183 *CO2: al armario.

184 *INV: dónde ha ido a buscarlas?

185 %com: le señala la última viñeta

186 *CO2: al armario?

187 *INV: al armario?

188 *INV: esto es un armario?

189 %com: señala de nuevo la última viñeta de la lámina

190 *CO2: ah, no!

191	*CO2:	a la mesa.
192	*INV:	a la mesa.
193	*INV:	las ha encontrado?
194	*CO2:	0.
195	%act:	niega con la cabeza
196	*INV:	por qué?
197	*CO2:	porque están en el armario.
198	*INV:	ah, vale.
199	*INV:	muy bien.

• **CO3.** El niño dispone de recursos narrativos sencillos, fundamentalmente la yuxtaposición (135), la coordinación copulativa (134, 135) y el uso de los adverbios como marcadores temporales (135). Se refiere a los personajes con los sustantivos *señor* (132) y *mujer* (135), perfectamente válidos.

Sin embargo, la confusión inicial del niño complica la captación de la falsa creencia, ya que construye una historia que puede parecer verosímil al principio pero que falla inevitablemente en algunos momentos. El niño parte de la idea de que el personaje *no encuentra sus gafas* (132), así que *va a buscarlas* (perífrasis verbal incoativa, recurso volitivo intencional, 134). A pesar de que las gafas están encima de la mesa, perfectamente visibles, el niño no interpreta que el personaje las ha dejado en ese lugar a propósito. Sí analiza bien, en cambio, la intervención de la mujer, aunque diga que guarda las gafas en *una estantería* (136) y no en un cajón.

En cualquier caso, cuando vuelve el protagonista de la secuencia, el niño reconoce su estado de conocimiento (no sabe dónde están las gafas, 140), pero no es capaz de atribuirle una creencia acerca de la ubicación de las gafas (142). Dado que él mantiene que el personaje está buscándolas desde el principio, no tiene ninguna referencia de lo que piensa el personaje al respecto. Con una pregunta mucho más concreta, es decir, recurriendo al razonamiento guiado, el niño, que sabe dónde se encuentran realmente las gafas (149, 152), admite que el personaje las ha dejado antes en la mesa (146).

Al ver la última viñeta de la secuencia, el niño comprueba que el personaje, efectivamente, se acerca a la mesa para buscar sus gafas (157), pero no las encuentra (el adverbio de negación aparece aquí con entonación exclamativa, recurso emocional, 160).

Surge entonces la pregunta clave (162): ¿por qué no ha encontrado las gafas en la mesa? El niño podría aludir aquí a la intervención del otro personaje de la historia, ya que su papel consiste precisamente en cambiar las gafas de lugar durante la ausencia del protagonista, motivando así que la creencia de este quede desfasada y, por tanto, la conducta a la que da lugar tal creencia falsa no le permita lograr su objetivo, que es recuperar sus gafas. Sin embargo, a pesar de

que es capaz de diferenciar dónde estaban antes las gafas y dónde se encuentran ahora (165), piensa que el personaje no las encuentra al final porque no ve bien (*veía*, verbo de percepción, recurso epistémico, 163), y, para solucionar dicho problema, necesita precisamente las gafas que está buscando.

En el último momento, pues, el niño parece volver a una interpretación tergiversada de la historia. Para advertir con claridad que capta la falsa creencia habría sido necesario que mencionara alguna idea clave: el personaje ha ido a buscar las gafas donde las dejó, pero ese es ahora el lugar equivocado; las gafas están en el cajón, pero él no lo sabe porque la mujer las cambió de lugar cuando él no estaba; etc.

129	*INV:	tú tienes que contarme qué pasa en estas viñetas, vale?
130	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
131	*INV:	a ver, qué pasa en estos dibujos?
132	*CO3:	en este, que este señor no encuentra sus gafas.
133	%com:	señala la primera viñeta
134	*CO3:	y va a buscarlas.
135	*CO3:	luego su mujer las encuentra, las coge y las guarda (.) <en> [/] <en
136	un> [//]	(.) en una estantería.
137	%com:	se refiere al cajón
138	*CO3:	luego se va, <viene el &s> [//] y viene el señor.
139	*INV:	a ver, y sabe él dónde están sus gafas?
140	*CO3:	no.
141	*INV:	dónde cree él que están?
142	*CO3:	cree que están (.) pues +//.
143	*INV:	dónde cree él +..?
144	*INV:	cuando se fue, dónde las dejó él?
145	*INV:	dónde cree él que están?
146	*CO3:	en la mesa.
147	*INV:	él cree que están en la mesa, verdad?
148	*INV:	tú dónde crees que están?
149	*CO3:	yo (.) aquí.
150	%com:	señala la última viñeta de la lámina.
151	*INV:	dónde?
152	*CO3:	en (.) una estantería.
153	*INV:	ah, tú crees que están en la estantería!
154	*CO3:	sí.
155	*INV:	a ver, dónde ha ido el chico a buscar sus gafas?
156	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
157	*CO3:	a la mesa.
158	*INV:	ah, a la mesa!
159	*INV:	y las ha encontrado?
160	*CO3:	no!

161	*INV:	no.
162	*INV:	por qué?
163	*CO3:	<porque> [/] <porque no está> [//] porque no veía?
164	*INV:	dónde están entonces las gafas?
165	*CO3:	<en el> [//] en la estantería.
166	*INV:	ah, vale.

• **CO4.** En la última tarea, el niño interpreta bien las acciones de cada personaje de la secuencia de viñetas. Como recurso denota una gran imprecisión, se refiere al protagonista con el pronombre indefinido *uno* (149). En cambio, habla de *una señora* (150) para hacer referencia a la mujer que interviene también en la historia.

Cuando el protagonista regresa al salón, el niño es consciente de su estado de conocimiento (no sabe dónde están las gafas, 157), que difiere del suyo propio (163) y también de la creencia del personaje (piensa que las gafas se encuentran en la mesa, 159). El único desacuerdo parece hallarse en la conexión entre esta creencia y la predicción de la conducta del personaje. Si este piensa que las gafas están en la mesa, lo lógico sería predecir que irá a buscarlas a ese lugar, pero el niño enumera varios y no menciona la mesa (*por el cajón, por debajo, por el sillón*, 161). Cabría plantearse si quizás el niño da por hecho que el personaje buscará las gafas por todos esos lugares una vez que ya haya visto que no están en la mesa.

Cuando el niño comprueba que el personaje va a la mesa a buscar las gafas (167) y no las encuentra (169), explica la situación de forma muy sencilla, demasiado general. Se limita a decir que *[las gafas] no están* (171), lo que constituye una evidencia más que un motivo que justifique por qué no las encuentra. Aunque conoce su ubicación real (173), no argumenta el fracaso del personaje recurriendo, por ejemplo, a la intervención de la mujer, que había cambiado las gafas de lugar en ausencia del protagonista, ni a la ignorancia de este, que simplemente fue a buscar las gafas donde las había dejado sin saber que otra persona las había guardado en otro sitio.

Esta tarea muestra la variedad de recursos narrativos de los que dispone el niño y su habilidad para secuenciar los hechos que conforman la historia y contarlos de manera cohesionada. Utiliza sobre todo la yuxtaposición (149, 150), la coordinación copulativa (151), algunos adverbios para marcar la sucesión temporal (*entonces o luego*, por ejemplo; 149, 150) y, en este mismo sentido, la subordinación adverbial temporal (152). Incluso maneja bien la deixis espacial con parejas de verbos antónimos como *ir* y *volver* (149, 151, 152).

145 *INV: a ver, mira.

146 *INV: fíjate en estas viñetas.

147 %com: IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12

148 *INV: a ver qué es lo que pasa en esta historia.

149 *CO4: pues (.) uno deja sus gafas ahí en la mesa, entonces luego se va.

150 *CO4: entonces una señora encuentra las gafas, las coge, las guarda <en

151 una> [//] en un cajón y entonces se va.

152 *CO4: y entonces cuando él vuelve +//.

153 *INV: a ver.

154 *CO4: +, no están.

155 *INV: no están, claro.

156 *INV: y sabe este chico dónde están sus gafas?

157 *CO4: no.

158 *INV: y dónde cree él que están sus gafas?

159 *CO4: él cree que están en la mesa.

160 *INV: claro, dónde crees que las va a buscar?

161 *CO4: pues (.) por el cajón, por debajo, por el sillón.

162 *INV: y dónde piensas tú que están?

163 *CO4: en el cajón.

164 *INV: a ver qué pasa ahora.

165 %com: IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13

166 *INV: dónde ha ido este chico a coger sus gafas?

167 *CO4: pues ha ido (.) a la mesa.

168 *INV: y las ha encontrado?

169 *CO4: no.

170 *INV: por qué?

171 *CO4: <porque> [/] porque no están.

172 *INV: dónde están las gafas?

173 *CO4: escondidas en el cajón.

174 *INV: muy bien.

• **CO5.** El niño narra bien lo que sucede en las primeras viñetas. Los problemas comienzan cuando el protagonista regresa al salón y *no ve sus gafas* (verbo epistémico de percepción, 149). Según el niño, el personaje *va a buscar* (perífrasis verbal incoativa, recurso volitivo intencional, 151) las gafas en el cajón. A pesar de que la primera vez que plantea esta hipótesis lo hace en forma de pregunta total, procurando que la investigadora confirme o no su idea (recurso epistémico de desconocimiento, 151), insiste varias veces en que el personaje busca las gafas en el cajón (153, 155, 160) e incluso afirma que las encuentra (157), a pesar de que en las viñetas no se recoge tal circunstancia.

Por tanto, el niño no es consciente del estado de conocimiento del personaje ni de su creencia acerca de la ubicación de las gafas. Los confunde con los suyos

propios, que sí son acertados, así que no relaciona correctamente lo que sabe y cree el personaje con la manera en que se comportará.

Posteriormente, el niño recuerda que el personaje puso las gafas en la mesa al principio de la historia (164, 166, con la interjección *ah* como recurso emocional), y parece reparar en que, como consecuencia, volverá a buscarlas al lugar donde las dejó. De hecho, en la línea 164 quizás está respondiendo a la pregunta de la línea 159. Sin embargo, cuando tiene que repetir en qué lugar buscará el personaje las gafas, retoma la idea de que lo hará *en el cajón* (171), es decir, en el lugar donde realmente están.

No obstante, con esta última respuesta no queda totalmente claro si el niño capta o no la falsa creencia. Cuando la investigadora le repite por última vez la pregunta acerca del lugar en el que buscará el personaje sus gafas, el niño necesita más información: *luego?* (recurso epistémico que denota desconocimiento, 169). No sabemos, en definitiva, si el niño quiere decir que el personaje buscará en el cajón cuando compruebe que las gafas no están en la mesa o si sigue sin captar la falsa creencia e insiste en su respuesta inicial. Finalmente, en la última viñeta ve que el personaje busca sus gafas en la mesa y utiliza la entonación exclamativa para manifestar su sorpresa (recurso emocional, 177).

Para narrar lo que ocurre en la secuencia de viñetas, el niño dispone de una variedad limitada de recursos. Enlaza las acciones mediante el nexo de coordinación copulativa *y*, seguido con frecuencia por el adverbio de tiempo *luego* (144, 145, 147). Además, se aprecia cierto desajuste en la referencia a los personajes. Emplea los sustantivos *chico* (143, 147) y *mamá* (144), pero no existe una diferencia de edad destacable entre los personajes que permita establecer con sentido este contraste.

137	*INV:	mira, aquí hay una historia, ves?
138	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 12
139	*INV:	entonces tienes que contar qué pasa en estos dibujos, a ver.
140	*CO5:	vale.
141	*INV:	este chico, dónde están sus gafas?
142	*CO5:	vale.
143	*CO5:	que el chico deja sus gafas y luego se va.
144	*CO5:	y luego la mamá@ las coge (.) <y> [/] y luego las guarda en un cajón
145		y luego se va.
146	%com:	parece apreciar cierta diferencia de edad entre ambos personajes
147	*CO5:	luego el chico viene +/-.
148	*INV:	entra.
149	*CO5:	entra y no ve sus gafas.
150	*INV:	y dónde las va a buscar?
151	*CO5:	y las va a buscar en el cajón?

152	*INV:	el hombre las va a buscar en el cajón?
153	*CO5:	sí.
154	*INV:	tú crees que sí?
155	*CO5:	sí.
156	*INV:	ha encontrado las gafas en el cajón?
157	*CO5:	ehm, sí.
158	*INV:	sí las ha encontrado en el cajón?
159	*INV:	tú crees que las va a buscar en el cajón?
160	*CO5:	sí.
161	*INV:	él dónde las ha dejado?
162	*CO5:	sí.
163	*INV:	él dónde las ha dejado?
164	*CO5:	no, <en> [/] en la mesa.
165	*INV:	entonces +/.
166	*CO5:	ah, en la mesa.
167	*INV:	y entonces qué es lo que va a hacer?
168	*INV:	va a buscarlas dónde?
169	*CO5:	luego?
170	*INV:	sí, cuando vuelva.
171	*CO5:	en el cajón.
172	*INV:	vale, muy bien.
173	*CO5:	paso de página?
174	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
175	*INV:	sí.
176	*INV:	dónde las ha ido a buscar?
177	*CO5:	a la mesa!
178	*INV:	claro, a la mesa!

3.2. Análisis comparativo de las tareas entre poblaciones

Una vez que hemos comentado la resolución de las tareas dentro de cada población, tratando de determinar si los niños disponen de las habilidades intersubjetivas que aborda cada tarea y si manifiestan lingüísticamente tales apreciaciones, es necesario avanzar más. Perseguiamos ahora el propósito de superar las diferencias interindividuales, generalmente muy acentuadas en las poblaciones de desarrollo atípico, y detectar así las principales características compartidas por cada grupo de niños.

Dedicamos un apartado a cada bloque de tareas e incluimos en cada uno de ellos tablas estadísticas con los resultados de cada población¹⁴⁴. El código numérico responde a un sencillo planteamiento: si el niño no resuelve bien la tarea porque no

¹⁴⁴ Excepto en la tarea de acceso al conocimiento, §IV.3.2.3, pues incluimos todos los recursos epistémicos en §3.2.4.

entiende el recurso intersubjetivo o se equivoca en su análisis, lo marcamos con un 0; si el niño entiende el recurso intersubjetivo (o así lo interpretamos) y, por tanto, resuelve bien la tarea, pero se apoya tanto en las preguntas o en los comentarios del interlocutor que no manifiesta lingüísticamente esa intersubjetividad, ponemos un 1; y si capta el recurso intersubjetivo y además emplea en su discurso elementos fónicos, morfosintácticos o léxico-semánticos propios de la categoría intersubjetiva de la tarea, recibe un 2.

3.2.1. Emociones básicas (EM.Em y EM.Ma)

El reconocimiento de emociones básicas a partir de las expresiones faciales que ofrece la tarea 1.a arroja resultados diversos. Las tres primeras imágenes son correctamente identificadas por todos los niños del corpus, pero las demás suponen algunas dificultades.

Los niños con implante coclear coinciden en utilizar los mismos adjetivos episódicos para describir el estado emocional de los tres primeros dibujos: el personaje se siente, respectivamente, *contento*, *triste* y *enfadado*. IC5 acaba recurriendo también a ellos, pero parte de un catálogo léxico todavía más reducido, formado por dos adverbios: el personaje se siente *bien* (16) o *mal* (22).

En cambio, los niños con síndrome de Asperger ofrecen más variedad en sus respuestas. Para el primer dibujo, manejan tres expresiones sinónimas (el personaje está *contento*, *feliz* o *alegre*) y, para el tercero, dos (*enfadado* o *lleno de ira*). Para la segunda imagen, no obstante, aportan el mismo adjetivo que los niños con implante coclear (*triste*). Uno de los niños de esta población, además, prefiere los sustantivos: *alegría*, *tristeza* y *enfado* (SA7, en las líneas 14, 15 y 16, respectivamente).

En la población control, la variedad léxica es algo superior a la de la población con implante coclear, pues aparecen algunos sinónimos y, mientras que la población implantada se sirve exclusivamente de los adjetivos calificativos episódicos, la población control, como el último niño Asperger mencionado, recurre a veces a los sustantivos emocionales, casi siempre para hacer corresponder la categoría gramatical de la respuesta con la que exige el elemento interrogativo de las preguntas de la investigadora.

El primer dibujo expresa *felicidad* o *alegría* o el personaje está *contento*; el segundo, siente *tristeza* o está *triste*; y el tercero está *enfadado*, es decir, refleja *enfadamiento*. Este sustantivo derivado, equivalente a *enfado*, se puede calificar, según comentamos en §IV.2.2.2, como una muestra de creatividad léxica.

Todos los niños del corpus eligen expresiones lingüísticas que hacen referencia a la emoción, salvo en el caso de la segunda imagen, en la que un niño de cada población sustituye esa referencia directa por la manifestación emocional que corresponde. Dicen que el personaje llora, aunque el niño implantado emplea una forma no personal del verbo (IC4, *llorando*, 29) y el niño con síndrome de Asperger

inserta esa misma forma en una perífrasis verbal durativa (SA2, *está llorando*¹⁴⁵, 20). Un niño de la población control utiliza la misma expresión que el niño implantado (CO2, 19), pero inmediatamente después es capaz de sustituir la referencia a la manifestación emocional por el adjetivo que expresa la emoción básica (CO2, 21).

En general, todos los niños del corpus prefieren las palabras aisladas, sin contexto sintáctico. Los adjetivos calificativos episódicos, que son los más frecuentes, suelen aparecer solos, al igual que los sustantivos y los adverbios. En casos concretos, principalmente debido a la intervención del interlocutor adulto, los niños asumen estructuras oracionales sencillas y las aplican de manera recurrente a todas las imágenes de la lámina (*Siente... o bien El personaje está...*).

La cuarta imagen es identificada correctamente por todos los niños Asperger. El personaje refleja *asombro* (SA7, 17) o está *sorprendido*. Este adjetivo es el elegido también por casi todos los niños de la población control, a excepción de uno que se equivoca al considerar que el personaje está *ilusionado* (CO1, 25). Sin embargo, solo dos de la población IC acuden a él: dos niños confunden la expresión de sorpresa con la de miedo, pues afirman que el personaje está *asustado* (IC3, 29; IC5, 41), y otro niño ni siquiera llega a dar una respuesta.

Con la quinta imagen obtenemos también gran variedad de soluciones. El personaje está *asustado*, y así lo percibe la mayor parte de la población control, con la salvedad de CO4, que considera que el personaje *se pega un susto* (26, anteriormente mencionamos las conexiones semánticas entre ambos conceptos, §IV.2.2.2). Se alejan más en sus respuestas el niño Asperger que, en lugar de describir cómo está el personaje, dice de él que es *miedoso* (SA1, 27) y, sobre todo, el que considera que se encuentra *anonadado* (SA6, 35). En este caso es la población IC la que mejores resultados obtiene, porque todos los niños hacen referencia a la emoción correcta, bien a través del sustantivo (*miedo*) bien mediante el adjetivo episódico (*asustado*). Y la niña que no se ajusta a ninguna de estas opciones recurre a la manifestación emocional: está *gritando* (IC4, 31).

Tal y como ya adelantamos, ningún niño aprecia que la última expresión facial de la lámina corresponde a la emoción básica del asco, aunque varios se aproximan bastante. Entre las respuestas obtenidas, consideramos que algunas son totalmente erróneas porque implican confundir la expresión facial con la de otra emoción aparecida antes (teniendo en cuenta que los gestos son todos diferentes). En este sentido, para un niño con IC el personaje está *triste* (IC4, 33) y, para otro de la misma población, *enfadado* (IC4, 39), al igual que para un niño de la población control (CO5, 22) y para dos niños Asperger, si bien estos últimos emplean adjetivos sinónimos, con el propósito quizás de diferenciar esta última imagen de la tercera (*enojado*, SA3, 20; *cabreado*, SA5, 33).

Descartamos también la opción que propone IC3, porque no afecta al estado mental del personaje, sino a su estado físico, pues dice de él que está *cansado* (46). Sin embargo, podríamos admitir la respuesta más general de CO4: se siente *muy mal* (30).

¹⁴⁵ No obstante, IC4 dispone del adjetivo emocional *triste*, porque lo emplea más tarde para intentar describir (equivocadamente) otra expresión facial.

Quizás el hecho de que el personaje esté sacando la lengua conduce a otras respuestas que, aun estando alejadas de la emoción básica que pretende reflejar, se pueden considerar válidas, en la medida en que resultan relativamente coherentes con la expresión facial. Esta se puede interpretar quizás como muestra de apatía o desidia. De ahí que uno de los niños implantados se limite a decir que *le da igual* (IC2, 54). Otro considera que el personaje está *loco* (IC1, 31) y, en relación con esta idea, otros dos, pertenecientes a poblaciones distintas, llegan a la conclusión de que hace *tonterías* (CO2, 38; y en el caso de IC3, que opta por el adjetivo inherente, es *tonto*, 35).

La idea en la que han coincidido varios niños de las dos poblaciones con desarrollo atípico guarda relación con esta última. Así, para cuatro Asperger y para dos niños con implante coclear, el personaje expresa burla. Este recurso es especialmente complejo a nivel intersubjetivo porque aúna la volición intencional (molestar u ofender a otro) y la manifestación de una emoción negativa (antipatía, desprecio, etc.). Se expresa a través de un adjetivo (*burlón*), el verbo (*se está burlando*) o el sustantivo, ya sea solo (*burla*) o como complemento verbal (*está sacando burla a alguien*).

Es interesante comprobar que, de todo el corpus, el niño que más se acerca a la verdadera emoción básica del dibujo pertenece a la población con síndrome de Asperger: SA4 advierte que la imagen expresa una *mueca de desprecio* (24).

En la tarea I.b.1 todos los niños del corpus captan la reacción positiva de los personajes que aparecen en la ilustración, entre los que suponen un vínculo afectivo, bien familiar (son primos, según SA1, de la población Asperger) bien de amistad (todos los demás). Hacen referencia a la emoción con recursos similares, aunque, según la población, nuevamente el nivel de variedad diverge. La población control recurre a adjetivos episódicos (*contentos, alegres*), a sustantivos (*alegría*) o incluso al adverbio *bien*. Al margen de esta posibilidad adverbial, la población Asperger utiliza también sustantivos (*alegría*) y adjetivos (*alegres, felices, superfelices*), solos o como atributo del verbo *estar*. En cambio, todos los niños implantados utilizan solo adjetivos (*alegres, contentos*).

Dos niños Asperger (SA2, SA5), dos niños implantados (IC1, IC2) y uno de la población control (CO5) hablan de la emoción propiamente dicha, pero mencionan también la manifestación de la misma: *están dándose un abrazo* o simplemente *se dan un abrazo*. Captan en cierto sentido la intencionalidad de los personajes, y en algunos casos la expresan mediante la perífrasis verbal incoativa *ir a + infinitivo*, que consideramos recurso volitivo (*se van a dar un abrazo*). El único niño de todo el corpus que solo hace referencia a la manifestación emocional pertenece a la población con implante coclear (IC4).

Casi todos los niños tienen en cuenta las maletas para construir un contexto coherente con esa reacción emocional, a pesar de que no todos aludan a ellas de manera explícita. Relacionan la situación con la idea del viaje de uno de los personajes y con el reencuentro posterior. Seguramente llevan tiempo sin verse, lo que justifica la intensidad de la reacción emocional.

En este sentido, en la población con implante coclear y en la población control surgen varias interpretaciones alternativas que, aunque razonables, se ajustan a la ilustración solo parcialmente. Algunos niños implantados proponen que uno de los personajes se va a quedar a dormir en casa del otro, lo que difícilmente podría justificar la euforia que experimentan los personajes, más típica de un reencuentro después de mucho tiempo. Y un niño de la población control cree que la imagen se corresponde con una despedida porque uno de los personajes no llega de viaje, sino que se marcha. Sin embargo, si ese fuera el caso, los personajes se estarían distanciando y probablemente no se mostrarían tan contentos.

La única interpretación incorrecta de la imagen la realiza un niño de la población control, que en ningún momento tiene en cuenta las maletas y solo presta atención a la actitud de los personajes. Piensa que uno de ellos *ha ido a hacer algo* y casualmente se ha encontrado con un amigo.

En la tarea I.b.2 todos los niños del corpus describen correctamente la escena, pues parten del hecho de que a la niña de la imagen se le ha roto la muñeca. No obstante, algunos niños Asperger necesitan de la intervención de la investigadora para llegar a esta idea básica, puesto que se bloquean al reparar en que el personaje de la ilustración carece de rasgos faciales.

Todos los niños del corpus perciben también que el contexto repercute negativamente en el estado emocional del personaje, pero lo expresan con recursos diversos. En la población control, todos los niños dicen que está *triste* (ya empleen el adjetivo episódico aislado o junto al verbo atributivo *estar*), pero uno prefiere hacer referencia a la manifestación emocional mediante el gerundio *llorando* (CO2, 65).

Los niños implantados manejan también estas dos posibilidades. Eligen entre una de ellas, incluso utilizan ambas (IC4 en las líneas 74 y 69, respectivamente; y, en el caso de la manifestación emocional, con la perífrasis verbal completa, *está llorando*), u optan por una expresión más general mediante un verbo emocional y un adverbio (*se siente mal*, IC5, 94).

Los niños con síndrome de Asperger escogen preferentemente el adjetivo *triste*. Cuando la investigadora “manipula” esa interpretación, la más sencilla y directa, de que la muñeca se ha roto accidentalmente e introduce la participación de otro personaje que la ha roto a propósito, son capaces de adaptar su pronóstico emocional. Prevén que, en ese caso, la niña de la imagen no estará triste, sino enfadada. Dos niños además procuran añadir detalles para terminar de construir un contexto que explique el enfado. Por ejemplo, recurren a la valoración axiológica SA2, que considera que el responsable de la rotura de la muñeca es *un hermano muy tonto* (57), y SA3, que destaca la predilección de la niña por esa muñeco en concreto, que era su *favorito* y *le gustaba* mucho (34, 35).

A la hora de elegir la expresión facial que debería tener el personaje, aciertan todos los niños de la población control y de la población con implante coclear: seleccionan el segundo dibujo de la primera lámina, que expresa tristeza. En cambio, varios Asperger vacilan en su elección. Por ejemplo SA2 se debate entre la expresión

triste y la asustada (73, 76), a pesar de que en ningún caso menciona que el estado emocional del personaje se corresponda con el miedo, y SA4 duda entre tres: la de *tipo despreciable*, la de *enfado* y la que muestra al personaje *como llorando* (65). A excepción de la primera mencionada, que representa el asco, el niño acierta con las otras dos, a pesar de que no menciona explícitamente la tristeza sino la manifestación emocional.

En general, los resultados de estas dos tareas, ambas relacionadas con las emociones básicas, indican que los niños con implante coclear y con síndrome de Asperger hacen referencia a las manifestaciones emocionales con una frecuencia mayor que los niños control. Encontramos, no obstante, una diferencia entre las dos poblaciones de desarrollo atípico: los niños con Asperger demuestran disponer también de recursos léxicos para hablar de las emociones correspondientes, mientras que los niños con implante coclear suelen quedarse en esa superficialidad que supone, por ejemplo, mencionar el llanto en vez de la tristeza, o la risa en lugar de la alegría.

Los niños control muestran un patrón bastante estable en el reconocimiento de las emociones básicas. Solamente fallan con la expresión facial del asco, que, según hemos expuesto ya, no es reconocida por ningún niño del corpus. El único que parece reconocerla, aunque utilice otra formulación lingüística, pertenece a la población con síndrome de Asperger (SA4). De hecho, debido al exhaustivo entrenamiento que recibe, este grupo identifica y nombra bien las principales emociones básicas, a diferencia de los niños implantados, que comienzan a tener dificultades desde muy pronto porque confunden la sorpresa y el miedo.

		IC1	IC2	IC3	IC4	IC5
Emoción (EM.Em)	Alegría	2	2	2	2	2
	Tristeza	2	2	2	2	2
	Enfado	2	2	2	2	2
	Sorpresa	0	2	0	2	0
	Miedo	2	2	0	2	2
	Asco	0	0	0	0	0
Manifestación emocional (EM.Ma)	Alegría	2	2	0	2	0
	Tristeza	0	0	2	2	0
	Miedo	0	0	2	0	0

TABLA 10. Recursos emocionales. Población IC

		SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7
Emoción (EM.Em)	Alegría	2	2	2	2	2	2	2
	Tristeza	2	1	2	2	2	2	2
	Enfado	2	2	2	2	2	2	2
	Sorpresa	2	2	2	2	2	2	2
	Miedo	2	2	2	2	2	0	2
	Asco	0	0	0	2	0	0	0
Manifestación emocional (EM.Ma)	Alegría	0	2	0	0	2	0	0
	Tristeza	0	2	0	2	0	0	0
	Miedo	0	0	0	0	0	0	0

TABLA 11. Recursos emocionales. Población SA

		CO1	CO2	CO3	CO4	CO5
Emoción (EM.Em)	Alegría	2	2	2	2	2
	Tristeza	2	2	2	2	2
	Enfado	2	2	2	2	2
	Sorpresa	0	2	2	2	2
	Miedo	2	2	2	2	2
	Asco	0	0	0	0	0
Manifestación emocional (EM.Ma)	Alegría	0	0	0	0	2
	Tristeza	0	2	0	0	0
	Miedo	0	0	0	0	0

TABLA 12. Recursos emocionales. Población CO

3.2.2. Deseos e intenciones (VO.De y VO.In)

En la tarea II.a todos los niños de la población control y de la población con implante coclear reconocen que el objeto deseado por el personaje de la ilustración es el coche de juguete. Unos niños destacan la volición desiderativa (el verbo *querer* seguido de infinitivo), mientras que otros combinan esta con la volición intencional, expresada a través del verbo *intentar* seguido de infinitivo y a través de la subordinación adverbial final (*para + infinitivo*). Los niños implantados prefieren, en su mayoría, el verbo *querer*, aunque no expresan con él solo el deseo (querer conseguir el juguete), sino también el objetivo final (*quiere jugar con su coche*, por ejemplo, IC1, 84). Solo IC3 expresa las ideas clave sin utilizar recurso intersubjetivo alguno (*se va a jugar*, 128).

Dos niños de la población control inciden en el estado emocional del personaje. Su expresión facial no les pasa desapercibida y la interpretan correctamente en función de la información que aportan los elementos contextuales. Está *triste* (adjetivo calificativo episódico) porque no puede coger el coche. Por su parte, los niños de la

población IC no mencionan explícitamente el estado emocional, pero tres de ellos sí destacan la imposibilidad del personaje de alcanzar el juguete, bien porque este se sitúa en un estante demasiado alto (IC1), bien porque él es demasiado bajo (IC2, IC4).

A diferencia de estas dos poblaciones, que perciben el deseo del personaje rápidamente y de manera intuitiva, los niños de la población Asperger entienden la volición desiderativa (los que llegan a hacerlo) como resultado de un proceso intelectual. A pesar de que parten de la percepción (recurso intersubjetivo epistémico que expresan a través de verbos como *ver* o *mirar*), necesitan observar todos los objetos de la estantería, sopesar la motivación que podría tener un niño para querer alguno de ellos y, a partir de ahí, sacar una conclusión. Se apoyan en los intereses que le presuponen a los niños en general, pero no aprovechan los elementos clave de la imagen.

Dos niños suponen desde el principio que el coche es el objeto que el personaje querría conseguir: como algunos niños de la población con implante coclear, SA4 combina la volición desiderativa con la intencional (*querrá jugar con él*, 74), y SA5 destaca el deseo, la imposibilidad de satisfacerlo y la emoción que se deriva como consecuencia (*quiere el niño conseguir su coche de juguete pero no llega*, 91, 92; *se siente triste*, 93). SA6 incluso piensa en la forma en la que el personaje podría alcanzar el juguete: *ponerte la silla ahí* (108).

SA3, aunque no se decanta por ella desde el primer momento, acaba llegando a la conclusión correcta, y la manifiesta con un verbo de volición intencional (*conseguir*). Además, trata de describir la expresión facial, si bien lo hace de manera superficial, sin atender a la emoción subyacente: *el niño está pensativo* (56).

Sin embargo, otros tres niños de la población barajan múltiples posibilidades. Enumeran los objetos de la estantería, pero o no eligen ninguno como especialmente interesante para el personaje o bien seleccionan uno cualquiera sin tener en cuenta la información que proporcionan la expresión facial del personaje y la dirección de su mirada.

Por ejemplo, SA1, aunque se sirve del verbo volitivo desiderativo *elegir*, menciona prácticamente todos los objetos: *una cosa* (61), *una cosa de metal* (63), *un juguete* (63) o *un libro para estudiar* (63, incluyendo aquí una construcción de volición intencional). SA2, que solo habla del deseo, piensa en el objeto equivocado (*quiere coger un libro*, 95), y SA7 se debate entre dos opciones: *querrá conseguir el coche de juguete o un libro de los de arriba* (69, 70).

Sin embargo, la tarea II.b parece suponer menos dificultades que la anterior para los niños de la población Asperger, seguramente porque hay que manejar menos factores. En la tarea II.a eran cruciales la dirección de la mirada, la expresión facial y los intereses de un niño, pero aquí lo único importante es entender el gesto del personaje. Advirtiendo el tipo de establecimiento en el que se encuentra (la dependienta, el pan, etc.), les resulta fácil captar la volición intencional, en la que, además, no hay ninguna emoción implicada. Por tanto, todos los niños del corpus entienden que el personaje

está buscando dinero en el bolsillo de la chaqueta porque tiene que pagar la barra de pan.

Los Asperger expresan la intención del personaje mediante la construcción final *para + infinitivo* (*para comprar, para luego poder merendar, para pagar la baguette*, etc.) y, en algún caso, con la perífrasis verbal incoativa *ir a + infinitivo*. No obstante, varios niños recurren a otros tipos de recursos intersubjetivos para dar cuenta, por ejemplo, de la expresión facial del personaje (*asustado*, SA5, 112; *pensativo*, SA3, 68), o para destacar su deseo (el verbo *querer* seguido de infinitivo, como en *quiere conseguir la barra de pan*, SA4, 83, con dos verbos volitivos; o con el modo imperativo, *trae un poquito de dinero*, SA2, 117).

Los niños de la población control prefieren también la construcción adverbial final *para + infinitivo*. CO5, no obstante, combina esta estructura con un verbo epistémico de percepción (*palpar*), aunque emplea un nexo diferente (*a*, no *para*): el personaje está *palpando el bolsillo a ver si tiene dinero* (82). Ese verbo *ver*, en principio epistémico de percepción, se puede interpretar aquí mejor como sinónimo de *comprobar*.

La población con implante coclear usa casi en la misma proporción dos recursos distintos: la construcción adverbial final, tan habitual también en las demás poblaciones, y la perífrasis verbal incoativa *ir a + infinitivo*. Ambos son, por tanto, recursos volitivos intencionales. En algún caso aparece, como recurso volitivo desiderativo, el verbo *querer* seguido de infinitivo (*quiere comprar una barra de pan*, IC2, 122). Sin embargo, un niño de la población consigue resolver la tarea sin utilizar recursos intersubjetivos. Simplemente enumera acciones (*el hombre le paga el pan y la chica le da el pan al hombre*, IC4, 109, 110).

En definitiva, las tareas que implican recursos volitivos son resueltas por todos los niños de la población control y por todos los niños de la población con implante coclear, pero algunos de este segundo grupo no utilizan en sus intervenciones elementos lingüísticos que manifiesten ese tipo de intersubjetividad. Consiguen resolver la tarea sin recurrir a ellos.

En cambio, la población Asperger entiende bien la volición intencional y la refleja explícitamente en sus enunciados, pero tiene dificultades con la volición desiderativa: o no la manifiesta por medios lingüísticos o ni siquiera la capta. Estos niños hablan con mayor facilidad de las intenciones de los personajes que de los deseos. Estos suponen una mayor carga emocional y son todavía acciones potenciales, mientras que las intenciones implican haber comenzado ya la preparación de la acción (figura 9, pág. 182). Se trata de estados mentales relativamente más concretos.

	IC1	IC2	IC3	IC4	IC5
Deseo (VO.De)	2	2	1	2	2
Intención (VO.In)	2	2	2	1	2

TABLA 13. Recursos volitivos. Población IC

	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7
Deseo (VO.De)	0	0	2	2	2	1	2
Intención (VO.In)	2	2	2	2	2	2	2

TABLA 14. Recursos volitivos. Población SA

	CO1	CO2	CO3	CO4	CO5
Deseo (VO.De)	2	2	2	2	2
Intención (VO.In)	2	2	2	2	2

TABLA 15. Recursos volitivos. Población CO

3.2.3. Acceso al conocimiento (EP.Pe y EP.Co)

En la tarea III todos los niños describen bien lo que sucede en la primera viñeta: el personaje lleva una caja. A partir de esta idea básica, las suposiciones y las interpretaciones difieren de manera considerable.

Para los niños de la población control, ni ellos ni el personaje saben lo que hay dentro. Uno de los niños apunta una idea importante: justifica ese desconocimiento porque la niña de la imagen *no la ha abierto [la caja]* (CO3, 84). Da a entender así que abrir la caja supondría conocer lo que contiene.

Los niños con implante coclear valoran de manera unánime su estado de conocimiento (no saben lo que hay dentro de la caja) y lo justifican, como los niños control, afirmando que *está cerrada* (IC3, 142). IC1 describe la escena a partir de un estado epistémico de percepción: refiriéndose a la caja, dice que el personaje *la está viendo* (111).

Sin embargo, no coinciden a la hora de determinar el estado de conocimiento del personaje. La mayoría, como en la población control, apuesta por que no sabe lo que hay dentro de la caja, pero un niño de la población, IC4, no lo cree así. La hipótesis que él propone, no obstante, resulta perfectamente verosímil. Considera que la caja es un regalo que el propio personaje ha comprado.

El único caso que no se ajusta a los planteamientos indicados es el de IC2, que confunde su percepción con la realidad. No establece con claridad cuál es su estado de conocimiento y cuál tiene el personaje porque, basándose en que *no se ve* (verbo epistémico de percepción, 145), da por hecho que *la caja está vacía* (143). Supone que su ausencia de percepción equivale a la ausencia de objetos dentro de la caja.

En la población Asperger hay niños que no se plantean si el personaje sabe o no lo que hay dentro de la caja. Quienes sí hacen referencia a su estado de conocimiento reconocen no saber lo que hay y suponen que el personaje tampoco. En cualquier caso, tanto unos como otros aportan ideas variadas al respecto: puede haber una mascota, una novela (en este caso, presuponemos que el personaje sí sabe lo que hay porque la *ha comprado*, aunque el niño no hable con claridad del estado de conocimiento, SA1, 92, 103), algo que le pueda gustar (con un verbo axiológico), un regalo, una muñeca (SA5 concreta modelos: Barbie o Monster High), un balón, ropa, etc.

Los que explicitan estados de conocimiento (propios o del personaje) se sirven del verbo epistémico *saber* fundamentalmente, y manifiestan sus dudas a través de recursos doxológicos que ya mencionamos en §IV.3.1.2.3.

Quizás porque, llegados a este punto, los niños Asperger han entrado ya en la dinámica de la batería de pruebas, de manera automática tienden a intentar descifrar la expresión facial del personaje. Aunque nadie se lo pida, dan por hecho que la tarea consistirá en eso. SA3, por ejemplo, dice que la niña de la imagen está *pensativa* (80), es decir, este mismo adjetivo le parece adecuado para describir la tristeza evidente del personaje de la tarea I.b.1 y también para las expresiones mucho más neutras de los personajes de las tareas I.b.2 y III. SA5 considera que está *sorprendida y alegre* (125), *con ganas de abrir la caja* (131), pero esta idea seguramente no procede de la información que aporta la lámina, sino de un razonamiento ajeno a esta. El niño simplemente supone que cualquiera que lleve una caja en la mano sin saber qué contiene querría abrirla.

De hecho, la población Asperger es la única que trata de interpretar la expresión facial del personaje, a pesar de que en esta primera viñeta es bastante neutra. En este sentido, SA4 piensa que la niña de la lámina está *feliz* (89), pero es consciente de que su sentimiento no es demasiado intenso. Reconoce que, si supiera lo que hay en la caja, se mostraría mucho más contenta y eufórica (92, 94). A SA7, en cambio, le *parece seria* (106), expresión que no difiere en exceso de la neutra que mantiene en realidad el personaje, pero da cuenta de esa tendencia que siguen varios niños de esta población. Quieren interpretar las expresiones faciales a pesar de que no siempre sean relevantes, porque dan por hecho que eso es lo que se les pide, aun cuando precisamente la clave de esta tarea se encuentra en comparar la neutralidad de esa primera viñeta con la reacción positiva que muestra con claridad el personaje en la segunda.

En la población control hay acuerdo con respecto a la segunda viñeta de la secuencia. La niña de la imagen está *contenta o alegre*, esto es, siente *alegría* y *está riendo* (dos de los niños escogen la manifestación emocional para describir la reacción

del personaje). Y lo justifican con verbos axiológicos: le *gusta* o le *encanta* lo que hay dentro de la caja.

A diferencia de varios Asperger, que lo hacen espontáneamente antes de ver la reacción emocional del personaje en esta segunda viñeta, algunos niños de la población con implante coclear plantean diversas hipótesis: en la caja puede haber una muñeca, un vestido, joyas, cosas que le gustan, una caja de la risa (a partir de la manifestación emocional, el niño llega a la conclusión del contenido: *le hará gracia, le hará reír*; IC2, 161, 171), etc.

A excepción de un caso (SA2), los Asperger en esta segunda viñeta describen con acierto el estado emocional del personaje, que coincide con los de las otras dos poblaciones: la niña está *contenta, alegre o feliz*, si bien en algún caso se baraja también la posibilidad de que se encuentre *sorprendida*. Las razones que les permiten explicar tal reacción coinciden en lo esencial con las que aportan los niños de las demás poblaciones: el personaje *ha visto algo que le gusta o algo que quería desde pequeña*, es decir, atribuyen la reacción emocional positiva a una valoración axiológica o a un estado volitivo desiderativo. En ambos casos se menciona la percepción visual como vía de acceso al conocimiento. En general, los niños entienden que ver conduce a saber.

SA2, el único caso de esta población que no se ajusta a lo expuesto hasta ahora, construye una interpretación alternativa de la secuencia. Parece no tener en cuenta la expresión facial del personaje, neutra en la primera viñeta y de alegría en la segunda, porque desde el principio da por hecho que la niña de la imagen lleva en la caja a su mascota. Sin tener ningún indicio al respecto, elabora esta creencia sin ser consciente de su carácter hipotético, es decir, no advierte que la primera lámina no ofrece ninguna pista acerca de lo que contiene la caja. En la última viñeta considera que la niña *está sonrojada* (155) porque va a enseñarle la mascota a alguien, y esa persona es la que ella supone que le provoca al personaje cierto nerviosismo o inquietud. Por tanto, no interpreta la secuencia en clave epistémica (en ningún momento habla de que el personaje pase de ignorar el contenido de la caja a conocerlo y a reaccionar a él en consecuencia una vez que ha tenido acceso visual al mismo).

Finalmente, cuando la tercera viñeta lo desvela, los niños de la población control y los niños con implante coclear describen el contenido de la caja. En algunos casos le incorporan interjecciones o entonación exclamativa, recursos emocionales que manifiestan la sorpresa que provoca ese contenido inesperado. Tres de los niños implantados, no obstante, confunden la realidad con su creencia previa acerca de ese contenido. Como ya comentamos (§IV.3.1.1.3), IC1 quiere hacer creer a la interlocutora que la creencia que tenía al principio de la tarea coincide efectivamente con la realidad, mientras que IC5 no presta atención a lo que muestra la última viñeta de la secuencia y sigue insistiendo en que lo que contiene realmente la caja es lo que ella había dicho en un primer momento.

En la población Asperger, esta última viñeta supone mayor desconcierto y confusión que en las demás poblaciones, seguramente porque a estos niños les resulta más difícil diferenciar su estado de conocimiento actual del que tenían al principio de

la tarea y diferenciar, a su vez, su propio estado de conocimiento del que posee el personaje. Por ejemplo, SA1, al igual que IC1, no admite que su hipótesis acerca del contenido de la caja no coincide con la realidad; SA3 defiende que el personaje sí estaba equivocado, pero él no; SA4 afirma justo lo contrario (él ha fallado en su hipótesis, pero el personaje estaba en lo cierto); SA5 admite directamente el error en su propia creencia; y SA2 y SA6, aunque no hablan explícitamente sobre los estados de conocimiento, reaccionan espontáneamente sorprendiéndose, por lo que dan a entender que su creencia tampoco coincidía con la realidad.

Dos niños de la población Asperger manifiestan cierto rechazo a la resolución de esta tarea porque no admiten que un conejo de verdad pueda estar dentro de una caja sin agujeros. La vía que encuentran para solucionar tal incongruencia es que el conejo en realidad es *de peluche* (SA6, 191), *de juguete* (SA7, 139). En este sentido, ya al principio SA2 había manifestado que *el conejo no tiene nariz* (176), poniendo de relieve una vez más el interés por los detalles que muestran los niños de esta población.

3.2.4. Creencias y falsas creencias (EP.Cr)

Al comenzar la tarea IV.a, todos los niños del corpus describen perfectamente la acción que realiza el personaje: está pescando. En varios casos utilizan esta misma perífrasis verbal durativa, en otros encontramos solo el gerundio, y algunos optan por una perífrasis verbal incoativa (*va a pescar*, recurso volitivo intencional) o por el infinitivo aislado.

Los niños de la población con implante coclear consideran que el personaje está *contento y alegre*. Todos usan adjetivos calificativos episódicos, excepto uno que se sirve de una perífrasis verbal durativa para expresar la manifestación emocional: *está riendo* (IC3, 216). Además, destacan aspectos de la escena que les van a ayudar a construir después su hipótesis acerca de lo que va a pescar el personaje (destacan, fundamentalmente, el esfuerzo al tirar de la caña).

Los niños Asperger, por su parte, reparan en otros detalles, quizás menos evidentes pero también importantes para construir después sus hipótesis, como el movimiento que se aprecia en el agua, la tensión del hilo de la caña de pescar o la aparente inestabilidad del asiento del personaje. Sin embargo, uno de ellos se bloquea unos instantes hasta que la investigadora le resuelve la duda: ¿el personaje se encuentra en un lago o en un estanque? Un dato insignificante a él le parece crucial para determinar qué tipo de pez conseguirá el personaje. El afán por obtener el mayor grado de precisión posible le hace centrarse en exceso en detalles que desconoce y no valorar ni rentabilizar lo suficiente la información de la que sí dispone, como sucedía con la lámina de la tarea I.b.2 (la ausencia de rasgos faciales en el personaje imposibilitaba a dos niños de esta población resolver la tarea, a pesar de que el resto de la imagen aportaba datos fundamentales).

Todos los niños del corpus parten de la idea de que el personaje ha pescado un pez, pero dos niños de la población Asperger contemplan otra opción: puede que

pesque *algún cachivache* o *cacharro* (SA4, 143, 144, 250), *botes* o *latas* (SA6, 219, 222). El primero de estos niños no diferencia entre su propia creencia y la del personaje, como otros de su población; el segundo, en cambio, considera que él sí cree posibles las dos opciones, pero el personaje solo piensa en la del pez.

Tanto los Asperger que no diferencian entre su creencia y la del personaje como los que sí lo hacen (e incluso uno de los niños que solamente habla de su propia creencia) tratan de ganar en precisión nombrando algunas tipos de peces (*pescadilla*, por ejemplo) o valorando el posible tamaño del pez en función del esfuerzo que parece realizar el personaje (*será pequeño, grande, muy grande* o incluso *enorme*).

Recurren a estas dos mismas estrategias los niños con implante coclear, que atribuyen al personaje la misma creencia que a ellos mismos, así como los niños de la población control, que se basan en ellas precisamente para diferenciar en cierto grado su propia creencia de la que le presuponen al personaje. Hacen referencia al *tiburón* o a la *sardina*, por ejemplo, pero insisten sobre todo en el tamaño del pez (*normal, muy gordo, muy grande, etc.*).

En la segunda viñeta, tanto los niños con implante coclear como los niños control mencionan la alegría del personaje (está *contento, muy alegre*) o la manifestación de la misma (*riendo*), pero, en varios casos, también su sorpresa (está *sorprendido* o *impresionante*, aunque lo oportuno en este caso, como ya indicamos en §IV.3.1.1.4, habría sido decir que está *impresionado*).

En consecuencia, los niños con implante coclear, quizás los menos precisos al diferenciar su creencia de la del personaje, acaban comprobando que han acertado en su predicción. Solamente un niño, IC4, se sirve del recurso emocional de la entonación para expresar su decepción por el tamaño del pez, más pequeño de lo que él esperaba. Y exactamente lo mismo le ocurre a un niño de la población control, CO4, que reconoce que su creencia no se ha cumplido. En cambio, un niño control (CO5) considera que solo su creencia se ha revelado como cierta, mientras que la del personaje no lo ha hecho. Y todos los demás de esta población, que habían hecho coincidir su creencia con la del personaje, consideran que esta se ha cumplido también.

Sin embargo, todos los niños con síndrome de Asperger quedan decepcionados al comprobar que su creencia no era acertada porque el pez es *pequeño* o *chiquitito*. Parecen diferenciar su propia expectativa de la del personaje cuando advierten que este no experimenta la misma desilusión, sino que se siente *feliz* o *contento*; está *sonriendo, sonriente*. Lo justifican con que al menos ha pescado algo, que era lo que quería, al margen del tamaño del pez. Quienes interpretan que la expresión facial del personaje refleja sorpresa (está *sorprendido* o *perplejo*) suponen que el personaje esperaba pescar un pez grande pero no tanto como el que finalmente ha conseguido o interpretan esa sorpresa como decepción (el pez es grande pero el personaje confiaba en sacar uno aún más grande).

Por su parte, la tarea IV.b no presenta dificultades para la mayoría de los niños del corpus en la primera lámina, la que presenta una secuencia narrativa sencilla. Los

niños, en función de los recursos narrativos de los que disponen (entre ellos, el verbo epistémico de percepción *ver* y la perífrasis verbal incoativa *ir a + infinitivo* como recurso volitivo intencional, ya expuestos en §IV.3.1.1.4, §IV.3.1.2.4. y §IV.3.1.3.4), explican que el personaje deja sus gafas en la mesa y se marcha del salón. Llego después otro personaje, una mujer, que coge las gafas y las guarda en un cajón. Entonces el personaje protagonista vuelve y la historia se interrumpe, a falta de la última viñeta, que se muestra ya en la siguiente lámina.

Solo dos niños de la población control y uno de la población Asperger interpretan erróneamente estas primeras viñetas: el personaje va a coger las gafas, ya desde el principio; sale del salón porque va a buscarlas; o está en una óptica y las deja para que se las reparen. Al margen de estos casos, vamos a comentar el grado de habilidad que demuestra cada población en esta tarea.

Los niños de la población con implante coclear no captan la falsa creencia, a pesar de que al principio parecen diferenciar el estado de conocimiento de los tres implicados: el del personaje principal, que deja las gafas en la mesa; el de la mujer, que las guarda en el cajón; y el del propio niño, que sabe lo que hacen los dos anteriores.

No parecen ser conscientes de que el estado de conocimiento repercute en la conducta y la condiciona. No son capaces de relacionar el estado de conocimiento del personaje con la forma en que se comportará, es decir, con el lugar al que irá a buscar las gafas al volver al salón. En ese punto de la tarea, ya confunden su propio estado de conocimiento con el del personaje. Ellos, que sí disponen de toda la información, irían a buscar las gafas en el cajón porque saben que se encuentran allí, pero no tienen en cuenta que el personaje no hará lo mismo precisamente porque su creencia acerca de la ubicación de las gafas, elaborada a partir de su estado de conocimiento, no se corresponde ahora con la realidad.

Hasta tal punto se encuentran confusos algunos niños de esta población, que inventan un final alternativo para la historia sin prestar atención a la última viñeta de la secuencia. Insisten, por ejemplo, en que el personaje va a buscar las gafas en el cajón y efectivamente las encuentra, o afirman que buscará por otros lugares (en todos los cajones, debajo de la mesa, por el suelo, por toda la casa, etc.). Y quienes reconocen que el personaje ha ido a la mesa a buscar las gafas entienden que se sorprende o se asusta porque las gafas *habían desaparecido*, porque *alguien ha cogido sus gafas* (IC1 se pone en el lugar del personaje; de ahí el pronombre indefinido, 182) o incluso porque *no ve*, precisamente porque no lleva las gafas puestas.

En definitiva, varios niños justifican bien la reacción emocional del personaje una vez que comprueban dónde ha ido a buscar las gafas, pero no habían sido capaces de anticipar esa conducta en función del estado mental del personaje. Y ahí reside precisamente la clave de la falsa creencia.

Solo un niño de la población control parece comprender este razonamiento. Diferencia los estados de conocimiento y relaciona el del personaje con su conducta. Sin embargo, la mayoría de los niños de esta población o confunden su propio estado de conocimiento con el del personaje y afirman, como los de la población IC, que

buscará las gafas en el cajón (donde están) y no en la mesa (donde las dejó), o, aun diferenciándolos convenientemente, no deducen la conducta del personaje a partir de su creencia.

Además, al admitir que el personaje no encuentra las gafas finalmente, no todos mencionan la intervención de la mujer. Se limitan a afirmar, por ejemplo, que las gafas no están o incluso, al igual que un niño con implante coclear, que el personaje no *veía* bien (CO3, 163). Y, también como los niños implantados, los niños control mencionan otros lugares a los que podría dirigirse el personaje para buscar las gafas (por el cajón, por debajo, por el sillón, etc.).

En la población Asperger hay niños que tampoco establecen la distinción entre su propio estado de conocimiento y el estado de conocimiento del personaje. Tanto estos como los que sí precisan con claridad tal diferencia proponen lugares alternativos por los que el personaje buscará las gafas (por todos los cajones o por todo el salón, por ejemplo), al igual que ocurre en las poblaciones anteriores. Varios son capaces de justificar que el personaje acuda a la mesa para recuperar sus gafas (fue en ese lugar donde las dejó) y que, al comprobar que no están, se sorprenda, pero lo explican una vez que han visto la última viñeta de la secuencia. No son capaces de preverlo ni de valorar tampoco la intervención de la mujer en la historia, aspectos que, según hemos señalado, se aprecian también en las otras poblaciones.

Sin embargo, dos de los niños de la población Asperger sí parecen captar la falsa creencia porque establecen correctamente esta relación entre el estado de conocimiento del personaje y su conducta posterior una vez que regresa al salón, y explican también el motivo de su reacción emocional: buscará las gafas *encima de la mesa* (SA2, 252) y se sorprende o se asusta porque no las encuentra, debido a que no ha visto cómo la mujer las cambiaba de sitio (SA4, 195).

El niño que parte de una premisa equivocada al considerar que el personaje está en una óptica realiza un razonamiento acertado. Entiende que el personaje está *sorprendido* (SA6, 312) porque no están las gafas *donde las dejó antes* (296). Pero la descripción de la última viñeta, cuando recupera la idea de la óptica, le impide completar la tarea con éxito.

Como conclusión, los recursos epistémicos de percepción y los recursos epistémicos de conocimiento son entendidos por todos los niños de la población control. Con alguna excepción, ocurre lo mismo con la población con implante coclear y con la población con síndrome de Asperger. Los niños captan bien estos tipos de intersubjetividad, pero pocos la reflejan en sus enunciados. En general, entienden y no explicitan el conocimiento en su versión positiva, la sapiencia; la versión negativa, la ignorancia, sí recibe una mayor atención a nivel lingüístico. Dan por sobreentendido lo que saben los personajes de las tareas, pero sí consideran necesario destacar lo que desconocen.

Todos los niños del corpus entienden los recursos epistémicos relacionados con las creencias verdaderas, las que se consideran acertadas, aunque solo los reflejan en sus enunciados varios de la población control y algunos de la población Asperger. La

falsa creencia, en cambio, vista la dificultad de la tarea que la valora, no es captada por ningún niño con implante coclear. En las otras dos poblaciones también encontramos a algunos niños que no la entienden, pero, de los que lo hacen, la inmensa mayoría la menciona explícitamente. Parece que los niños son conscientes de que es imprescindible aclarar la alteración que la falsa creencia supone, es decir, destacan en algún sentido el desajuste que existe entre el estado de conocimiento del personaje y la realidad.

		IC1	IC2	IC3	IC4	IC5
Percepción (EP.Pe)		2	2	1	1	1
Conocimiento (EP.Co)	Ignorar	1	2	2	1	1
	Saber	1	1	0	1	1
Creencia (EP.Cr)	Verdadera	1	1	1	1	1
	Falsa	0	0	0	0	0

TABLA 16. Recursos epistémicos. Población IC

		SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7
Percepción (EP.Pe)		1	0	2	1	2	1	1
Conocimiento (EP.Co)	Ignorar	2	0	2	2	2	1	2
	Saber	1	1	1	1	1	1	1
Creencia (EP.Cr)	Verdadera	1	2	2	2	1	2	2
	Falsa	0	2	2	2	0	1	2

TABLA 17. Recursos epistémicos. Población SA

		CO1	CO2	CO3	CO4	CO5
Percepción (EP.Pe)		1	1	1	1	1
Conocimiento (EP.Co)	Ignorar	1	1	1	1	1
	Saber	1	1	1	1	1
Creencia (EP.Cr)	Verdadera	1	1	1	2	2
	Falsa	2	0	0	2	0

TABLA 18. Recursos epistémicos. Población SA

3.3. Conclusiones del análisis

Con el análisis de nuestro corpus, con dos poblaciones de niños con desarrollo atípico, hemos tratado de valorar su grado de habilidad intersubjetiva y de rastrear en sus enunciados las manifestaciones lingüísticas de esa intersubjetividad. Corresponde

ahora hacer una reflexión final generalizando nuestras propias observaciones y comparándolas con las ideas que aporta la bibliografía expuesta anteriormente como marco teórico de este trabajo.

En general, hemos advertido que los niños con implante coclear disponen de menos recursos lingüísticos que los niños control, y estos tienen menos, a su vez, que los niños con síndrome de Asperger. La media de edad de los niños con SA es superior a la de los otros dos grupos, pero la experiencia comunicativa empobrecida de los niños implantados repercute todavía en su destreza lingüística, pese a que su edad auditiva es similar a la edad cronológica de los niños del grupo control.

Así, por ejemplo, aunque las emociones básicas de la alegría, la tristeza y el enfado son identificadas por todos los niños del corpus, los de la población con implante coclear repiten todos los mismos adjetivos (disponen de un solo término para cada emoción, como se aprecia en los ejemplos [1] y [2]), mientras que los niños con síndrome de Asperger manejan sinónimos, algunos muy específicos (ejemplos [3] y [4]) y emplean también sustantivos, los nombres de los conceptos emocionales (ejemplo [5]).

[1]

20	*LOG:	cómo está este niño?
[...]		
23	*IC3:	contento.
24	*LOG:	y <éste> [>]?
25	*IC3:	<triste> [<].
26	*LOG:	y éste?
27	*IC3:	enfadado.
28	*LOG:	y éste?
29	*IC3:	asustado.

[2]

15	*LOG:	cómo se siente?
16	*IC5:	bien.
17	*LOG:	se siente bien?
18	*IC5:	contento.
19	*LOG:	vale.
20	*LOG:	y este cómo se siente?
[...]		
27	*IC5:	<triste> [<].
[...]		
33	*LOG:	y este?
34	*LOG:	qué <siente> [>]?
35	*IC5:	<enfadado> [<].
36	*IC5:	enfadado.
37	*LOG:	se siente enfadado?
38	*IC5:	0.
39	%act:	la niña asiente.
40	*LOG:	y este?
41	*IC5:	asustado.

[3]

15	*SA4:	este está contento.
16	%com:	va señalando cada una de las caras de la lámina.
17	*INV:	contento.
18	*SA4:	triste.
19	*INV:	triste.
20	*SA4:	hmm, enfadado.
21	*SA4:	lleno de ira.
22	*SA4:	sorprendido.
23	*SA4:	asustado, claro está.

[4]

26	*SA6:	<en el &d> [/] dibujo uno, creo que está contento.
27	*SA6:	<en el> [/] en el dos, &t creo que está triste.
28	*SA6:	en el tercero, creo que está enfadado.
29	*SA6:	en el cuarto, creo que está sorprendido.
30	*SA6:	<en el> [/] <en el> [/] en el +//.
31	*SA6:	no.
32	*SA6:	sí.
33	*SA6:	en el quinto +//.
34	*INV:	hmm.
35	*SA6:	+, creo que está (.) hmm, anonadado.

[5]

14	*SA7:	alegría.
15	*SA7:	tristeza.
16	*SA7:	enfado.
17	*SA7:	<&sorp> [//] asombro.
18	*SA7:	susto.

Según Baron-Cohen (1995), las emociones básicas se pueden captar prestando atención a la boca o a los ojos, pero la sorpresa requiere atender a ambas. De ahí que las personas con trastornos del espectro autista tengan dificultades para identificarla. Sin embargo, en nuestro corpus los niños con síndrome de Asperger la reconocen bien, porque están acostumbrados a clasificar emocionalmente ilustraciones de este tipo,

pero los niños implantados empiezan a fallar en la primera tarea justo en el dibujo que expresa sorpresa. La confunden con el miedo, como es habitual según el estudio de Tottenham *et al.* (2009). No han recibido un entrenamiento tan exhaustivo en este aspecto, y quizás su dificultad sea la misma que apunta Baron-Cohen, aunque por un motivo diferente. Según este autor, las personas con TEA no consiguen integrar la información que proporciona la boca y la que aportan los ojos porque evitan el contacto visual. Los niños implantados parecen “perderse” también la información que dan los ojos, pero por otra razón: a menudo se apoyan en la labiolectura.

IC3 pretende establecer una distinción entre la cuarta imagen y la quinta haciendo referencia a la emoción en un caso y a la manifestación emocional en el otro (ejemplo [6]), e IC5 persigue el mismo objetivo describiéndolas, respectivamente, con un adjetivo y con un sustantivo, a pesar de que ambos hacen referencia a una única emoción (ejemplo [7]).

[6]

20	*LOG:	cómo está este niño?
[...]		
29	*IC3:	asustado.
30	*LOG:	y éste?
31	*IC3:	gritando (.) grito [*].
32	%par:	grito=grita
33	*LOG:	grita.

[7]

20	*LOG:	y este cómo se siente?
[...]		
40	*LOG:	y este?
41	*IC5:	asustado.
42	*LOG:	se siente asustado.
43	*LOG:	www.
44	%exp:	la logopeda consulta con el observador
45	*LOG:	y este sabes cómo se siente?
46	*LOG:	tú qué crees que siente ese niño?
47	*IC5:	miedo.
48	*LOG:	miedo, por ejemplo.

Los niños que más recurren a la manifestación emocional en lugar de mencionar la emoción directamente son los de la población con implante coclear. A diferencia de los niños de la población con Asperger y de la población control, que, si utilizan verbos que designan acciones emocionales, añaden también los sustantivos o los adjetivos que se refieren a la emoción correspondiente (ejemplo [8]), los niños implantados no disponen a veces de estos últimos (línea 31, ejemplo [6]; ejemplo [9]).

[8]

14	*INV:	cómo se siente?
[...]		
19	*CO2:	llorando.
20	*INV:	cómo se siente?
21	*CO2:	triste.

[9]

25	*LOG:	pues dime (.) cómo está cada niño?
26	*LOG:	a ver.
27	%com:	la logopeda va señalando los dibujos
28	*IC4:	contento.
29	*IC4:	llorando.

Utilizan verbos que describen el llanto o el grito, por ejemplo, que son más concretos que las emociones, pues estas hacen referencia a estados mentales exclusivamente y se desvinculan por completo de todo reflejo externo. El estudio de Tager-Flusberg *et al.* (1990, en Hobson, 1995) destacaba que los niños con síndrome de Down preferían hacer referencia a las emociones, y los niños con TEA optaban por términos conductuales y descripciones “externas” de las emociones. En nuestro caso, son los niños IC los que más habitualmente se quedan en la superficie al analizar las situaciones emocionales.

En esta población IC, además, la preferencia por el léxico de manifestación emocional coincide con las edades más bajas (ejemplo [9]). IC4 es, de hecho, el niño con menor edad cronológica y con menor edad auditiva del grupo, y el único niño de todo el corpus que solo destaca la manifestación emocional en la tarea I.b.1 (ejemplo [10]). A pesar de que la logopeda insiste, no consigue que el niño mencione, a propósito del abrazo, la alegría que lo provoca.

[10]

46	*LOG:	a ver, tú qué crees que pasa ahí?
47	*IC4:	que los dos niños dan [*] un abrazo.
48	%par:	dan=se dan
49	*LOG:	se van a dar un abrazo?
50	*IC4:	sí.
51	*LOG:	por qué?
52	*IC4:	porque son sus amigos [*].
53	%par:	sus amigos=amigos.
54	*LOG:	y <qué> [>]?
55	*IC4:	<&mej> [<] +/.
56	*IC4:	mejores amigos.
57	*LOG:	y tú qué crees que va a pasar?
58	*IC4:	van a dar [*] un abrazo.
59	%par:	dar=darse
60	*LOG:	<por qué> [/] por qué se van a dar un abrazo?
61	*IC4:	po(r)que quieren.
62	*LOG:	y ya está, porque quieren darse un abrazo.
63	*IC4:	0.
64	%act:	el niño asiente

Su disponibilidad léxica es menor que la de los niños de las otras dos poblaciones, pero seguramente su desarrollo conceptual no ha alcanzado tampoco una fase de abstracción suficiente como para conectar la emoción y la manifestación emocional. En ciertos casos parece que no pueden detectar la emoción directamente, sin pasar antes por la descripción de los “efectos” externos que provoca el estado mental en la conducta del personaje (Hobson, 1995; Leslie, 1987; De Villiers, 2007; Miller, 2006).

No obstante, en la misma tarea del ejemplo [10], la I.b.1, hay otros niños que hacen referencia también a la manifestación emocional de los personajes, pero, como IC1 (ejemplo [11]), combinan la mención a ese abrazo que quieren darse con la emoción que les mueve a ello, es decir, la alegría que sienten al reencontrarse. Encontramos también ejemplos en la población control ([12]) y en la población Asperger ([13] y [14]).

[11]

39	*LOG:	cómo se siente +..?
40	*IC1:	hmm, contento (.) y &s se dan un abrazo.
41	*LOG:	se van a dar un abrazo.
42	*LOG:	y por qué?
43	*LOG:	por qué están contentos?
44	*IC1:	porque ha venido <su &padr> [/] su padre.

[12]

35	*INV:	cómo crees que se siente el niño?
36	*CO5:	pues contento.
37	*INV:	por qué?
38	*CO5:	<porque> [/] (.) porque ha visto a un amigo <que no &hab>
39		[/] <que no> [/] que está mucho tiempo sin ver y están dándose un
40		abrazo.

[13]

31	*INV:	me puedes qué está pasando aquí en esta imagen?
32	%com:	I.b.1. Emociones básicas. LÁMINA 2
33	*SA1:	pues (.) un chico ha visto su primo [*] <que ha> [/] que ha sali(d)o
34		de viaje de un país <y> [/] y está (.) alegre de verlo, que lleva ya
35		(.) mucho tiempo sin verlo.
36	%par:	su primo=a su primo
37	*INV:	y <cómo sabes> [/] por qué sabes que viene de viaje?
38	*SA1:	<pues porque> [?] tiene las maletas.

[14]

38	*INV:	cómo se sienten?
39	*SA5:	se sienten alegres.
40	*INV:	alegres.
41	*INV:	por qué?
42	*INV:	qué ha pasado?
43	*SA5:	que ha termina(d)o el &c +//.
44	*SA5:	ah, ya sé!
45	*SA5:	<que> [/] <que> [/] <que un &ni> [//] <que su &am> [//] que su mejor
46		amigo acaba de volver <de una> [/] de una excursión.
47	*SA5:	y su amigo <va> [/] <va> [/] va corriendo para abrazarle.
48	*INV:	y cómo sabes que ha vuelto de viaje?
49	*SA5:	<por la> [/] <por la> [//] por el maletín y por la bolsa.

A pesar de que los niños sordos que participaron en los estudios de Odom *et al.* (1973) y Rieffe y Terwogt (2000) tenían edades similares a las de los niños de nuestro corpus, sus resultados fueron peores porque, aunque identificaban bien las emociones, no conseguían relacionarlas bien con las situaciones que las provocaban. En nuestro caso es posible apreciar la influencia positiva de la implantación coclear, que ya ha proporcionado a los niños del corpus experiencia auditiva, social y comunicativa suficiente como para vincular las emociones y sus causas contextuales.

El principal obstáculo al que se enfrentan los niños IC en la resolución de las tareas sigue siendo la escasez de recursos lingüísticos, incluso en casos como el de la última expresión facial de la tarea I.a, la que muestra la emoción básica del asco. Da lugar a que los niños, que por lo general no la reconocen, busquen soluciones para ofrecer alguna respuesta.

Nuevamente los niños implantados demuestran que disponen de un catálogo léxico muy reducido (Santana y Torres, 2005; Woolfe, Want y Siegal, 2003; Torres Monreal *et al.*, 2000; Peterson, 2004; Peterson y Siegal, 2000; Peterson *et al.*, 2005), pues suelen repetir alguno de los adjetivos que han utilizado ya para describir imágenes anteriores, como se aprecia en el ejemplo [15]. El adjetivo *enfadado* ya había aparecido antes para hacer referencia a la expresión facial correspondiente.

[15]

33	*IC4:	eh (.) triste?
34	*LOG:	a ver, tú míralo bien.
35	*LOG:	tú crees que está triste?
36	*LOG:	tú crees que se siente triste ese niño?
37	*IC4:	no sé.
38	*LOG:	a ver, tú alguna vez vas así como él, con la lengua fuera?
39	*IC4:	enfadado?
40	*LOG:	está enfadado?
41	*IC4:	que no sé!

Varios niños de esta misma población ni siquiera encuentran adjetivos emocionales e intentan describir la imagen con expresiones coloquiales también intersubjetivas pero de tipo valorativo (ejemplos [16] y [17]). La respuesta de IC3, que tiene 8;10 años de edad auditiva, coincide, curiosamente, con la de CO2 (ejemplo [18]), que es el menor de su grupo, con 5 años.

[16]

31	*IC1:	este niño está loco.
32	*LOG:	cómo?
33	*IC1:	loco.

[17]

34	*LOG:	y éste?
35	*IC3:	tonto.
36	%com:	ríen
37	*LOG:	sí?
38	*LOG:	a ver, míralo bien.
39	*LOG:	cómo está este niño?
40	*LOG:	qué le pasa?
41	*IC3:	0.
42	%act:	se encoge de hombros

[18]

37	*INV:	qué crees que le pasa?
38	*CO2:	está haciendo tonterías?
39	*INV:	ah, puede ser.

Los niños Asperger, en cambio, aun no reconociendo tampoco la emoción a la que corresponde la imagen, buscan otros adjetivos emocionales, quizás sinónimos de los anteriores pero al menos diferentes, para marcar cierta distinción. No detectamos en ellos esa falta de relación o conexión entre elementos léxicos ni la limitación de recursos lingüísticos mentalistas que se les achacan en diversos estudios (Hobson, 1995; Monfort y Monfort Juárez, 2005), quizás porque su práctica logopédica les ha hecho trabajar esa parcela lingüística para mejorar, al menos superficialmente, sus

habilidades sociales, a pesar de que quizás no perciban en toda su profundidad el valor intersubjetivo de tales palabras.

SA3 diferencia entre *enfadado* (línea 17) y *enojado* (línea 20) en el ejemplo [19], y SA5 hace lo mismo entre *enfadado* (línea 27) y *cabreado* (línea 33) en el ejemplo [20].

[19]

12	*INV:	qué expresiones vemos en los dibujos?
13	%com:	I.a. Emociones básicas. LÁMINA 1
14	*SA3:	feliz.
15	*INV:	en la primera viñeta, feliz.
16	*SA3:	triste.
17	*SA3:	enfadado.
18	*SA3:	sorprendido.
19	*SA3:	asustado.
20	*SA3:	y enojado.
21	*INV:	y enojado, muy bien.

[20]

27	*SA5:	en la tres el niño se siente enfadado.
28	*SA5:	en &l +//.
29	%com:	tose.
30	*SA5:	en la cuatro el niño se siente sorprendido.
31	*SA5:	<en &l> [/] <en la> [/] <en la> [/] en la cinco se siente el niño
32	&asus	asustado.
33	*SA5:	y en la seis el niño aparece cabreado.

Los niños que más se acercan con sus respuestas a la emoción correcta son, por lo general, los de mayor edad dentro de su población. Incluimos aquí la burla (ejemplos [21], [22] y [23], uno por cada población) y, sobre todo, la *mueca de desprecio* de la que habla uno de los niños con síndrome de Asperger. Este niño, que casi proporciona la respuesta acertada, tiene 12 años, la edad más alta de todos los que forman parte del corpus.

[21]

51	*LOG:	y éste?
52	*IC2:	hmm (.) no sé.
53	*IC2:	que le da igual?
54	*LOG:	que le da igual.
55	*LOG:	<vale> [>].
56	*IC2:	<o que> [<] se está burlando de alguien?
57	*LOG:	hmm.
58	*LOG:	vale, muy bien.

[22]

39	*INV:	de qué tiene cara?
40	*CO1:	de burlarse.
41	*INV:	ah!
42	*INV:	tiene cara de burlarse.

[23]

19	*SA7:	&bu +//.
20	*SA7:	es que no sé cómo se expresa.
21	*SA7:	se está burlando.
22	*INV:	como burla, no?
23	*SA7:	sí.
24	*INV:	vale.
25	*SA7:	<burla> [>].
26	*INV:	<muy bien> [<].

[24]

24	*SA4:	hmm, y este pues (.) por decirlo así (.) con mueca como de desprecio.
25	*INV:	desprecio?
26	*SA4:	sí.

En definitiva, los niños Asperger se muestran especialmente habilidosos en la identificación de las expresiones faciales aisladas porque están habituados a resolver tareas similares a la tarea I.a, en la que las imágenes se hallan dispuestas de manera independiente. Solo hay que analizar la expresión facial, pues no hay más aspectos relevantes.

Estos niños muestran más destreza al ponerle nombre a una emoción a partir de una expresión facial que al prever la expresión facial a partir de la emoción, aun habiendo sabido deducir dicha emoción observando el contexto. Así lo hemos podido comprobar a propósito de la tarea I.b.2, en la que los niños de la población control y los niños de la población con implante coclear interpretan bien la escena y eligen sin dudar la expresión facial que debería tener el personaje, mientras que los niños de la población Asperger se enfrentan aquí a dos dificultades.

La primera es que varios no empiezan a interpretar la imagen porque el personaje tiene la cara borrada. Insisten en ese detalle y la información que aporta el contexto no les parece suficiente, hasta que las preguntas de la interlocutora reorientan el planteamiento de los niños y los animan a focalizar su atención en el elemento clave de la escena: la muñeca rota.

[25]

51	*INV:	a esta niña qué le pasa?
52	%com:	I.b.2. Emociones básicas. LÁMINA 3
53	*SA5:	que se &sient +//.
54	*SA5:	no.
55	*SA5:	porque no tiene cara.
56	*INV:	no tienes ni idea.
57	*INV:	pero qué piensas que ha podido pasar?
58	*SA5:	que +//.
59	*SA5:	ah!
60	*SA5:	<que> [/] que está la cara triste <porque> [/] porque su [*]
61		muñeca se le ha roto la cabeza.
62	%par:	su=a su
63	*INV:	que se le ha roto la cabeza.

La segunda dificultad es que, en esta tarea, los niños con síndrome de Asperger no eligen con rotundidad una expresión facial para el personaje. Varios de esta población seleccionan dos o incluso tres diferentes porque parecen incapaces de decidirse por una sola. Reconocen bien las emociones a partir de los rasgos faciales porque han practicado mucho con tareas similares, e incluso encuentran en el contexto la causa de esas emociones (como en la tarea I.b.1), pero no todos logran

“adivinar” la emoción del personaje y la expresión facial correspondiente cuando la única pista es contextual.

[26]

42	*INV:	y de todas estas figuras que hemos visto aquí, de todas estas caras,
43		cuál le pondrías tú?
44	%com:	le muestra de nuevo la LÁMINA 1 para que el niño señale la
45		expresión facial que considera correcta
46	*INV:	hemos visto que la niña no tiene cara.
47	*INV:	<esa> [>].
48	*SA4:	<esta> [<] de aquí.
49	%com:	señala la cara con una expresión triste.
50	*INV:	muy bien.
51	*INV:	y si en lugar de que se le haya roto es que su hermano <le ha roto>
52		[//] jugando le ha roto el muñeco, qué crees?
53	*INV:	qué cara tendrá?
54	*SA4:	pues (.) estará entre (.) estas dos.
55	%com:	señala la cara triste y la última cara de la lámina, que él ha
56		identificado como expresión de desprecio.
57	*SA4:	medio llorando y también como aquí.
58	*INV:	como qué?
59	*SA4:	estará como (.) entre estas tres.
60	*INV:	en cuál?
61	*INV:	a ver.
62	*SA4:	<&despr> [//] tipo despreciable [*], enfada(d)o y como llorando.
63	%par:	despreciable=de desprecio, despreciativo
64	%com:	con su expresión facial muestra inseguridad, duda
65	*SA4:	algo así.

Los obstáculos de los niños Asperger se encuentran, por tanto, en lo estrictamente intersubjetivo, como cabía suponer (Baron-Cohen, 2012). En cambio, las de los niños con implante coclear tienen que ver con el lenguaje. La mayoría de ellos carece de recursos lingüísticos para construir enunciados con forma oracional. En lugar de enunciados con cierto grado de complejidad formal, emplean combinaciones de dos palabras o incluso sustantivos y algunos verbos de manera aislada, como ocurre con los niños de 2 o 3 años, según Mackay y Anderson (2002). Los emplean como “palabras clave” con las que hacerse entender, y dejan en manos del interlocutor la

interpretación de esas palabras. Involuntariamente le ceden la responsabilidad de suponer la relación entre ellas, como cuando, durante las etapas iniciales de adquisición del lenguaje, los niños emiten sus primeras palabras a modo de enunciados completos porque condensan en ellas toda su intencionalidad comunicativa (Miller, 2006) y el adulto soporta el peso de la interacción (Bernicot, 2000).

A pesar de que su edad auditiva va de los 6 a los 8 años aproximadamente, los niños con implante coclear con menos recursos lingüísticos habitualmente solo alcanzan a añadir a esas “palabras clave” o a esas sencillas combinaciones de palabras algunos matices de entonación:

[27]

114	*LOG:	a ver, qué hace ese niño?
115	*IC3:	eh, no llega!
116	*LOG:	no llega dónde?
117	*IC3:	el coche.
118	*LOG:	ah, pues qué quiere?
119	*IC3:	a [*] jugar <con> [//] solo.
120	%par:	a=va a
121	*LOG:	<qué quiere> [/] qué quiere el niño?
122	*IC3:	un coche!
123	*LOG:	sí?
124	*IC3:	0.
125	%act:	la niña asiente
126	*LOG:	y qué?
127	*LOG:	por qué lo quiere?
128	*IC3:	po(r)que se va a jugar solo.

Los niños de la población IC a veces incluso dejan incompletos sus enunciados. En el ejemplo [6], la niña se refiere a la manifestación emocional en lugar de a la emoción: lo hace primero con un gerundio, que puede formar parte de una perífrasis verbal durativa (*está gritando*), y justo a continuación con otra forma verbal, *grito*, conjugada en una persona que no corresponde (así lo indicamos en la línea 32). Esta segunda respuesta puede incluso interpretarse como sustantivo, el complemento de un hipotético verbo omitido (*da un grito*, por ejemplo). Como todos los niños de esta población, IC3, tanto en el ejemplo [6] como en este último, el [27], trata de seleccionar las palabras de mayor carga semántica, obviando todos los elementos funcionales o de enlace que le permitirían construir enunciados cohesionados y formalmente más complejos.

Esta falta de destreza lingüística genera frecuentemente estrategias disuasorias. Los niños con implante coclear responden a menudo por inercia. Afirman o niegan mediante monosílabos (*sí* o *no*), dicen que no conocen la respuesta o incluso recurren a la comunicación no verbal para asentir o para mostrar indiferencia o desconocimiento (se encogen de hombros, por ejemplo).

[28]

139	*LOG:	qué hace esta niña?
140	*IC3:	pues no sé!
141	*LOG:	sí, tú míralo, <&miral> [>] +/.
142	*IC3:	<está> [<] cerra(da) la caja.
143	*LOG:	o sea, <lleva> [/] (.) lleva una caja, no?
144	*LOG:	pero tú sabes lo que lleva dentro?
145	*IC3:	no.
146	*IC3:	un regalo.
147	*LOG:	un regalo?
148	*LOG:	sí?
149	*IC3:	0.
150	%act:	asiente
151	*LOG:	la niña lo sabe?
152	*IC3:	0.
153	%act:	la niña niega
154	*IC3:	no sé.

Por tanto, es necesario que el interlocutor les ofrezca preguntas cerradas, que exijan al menos afirmar o negar o que ofrezcan respuestas alternativas entre las que escoger. Con este procedimiento se consigue obligar al niño a que conteste mediante la elección de una de las opciones recogidas en la propia pregunta.

[29]

222	*LOG:	tú crees que va a salir un pez?
223	*IC3:	no.
224	*LOG:	no lo &s +//.
225	*LOG:	sí o no?
226	*IC3:	sí.
227	*LOG:	tú qué crees?
228	*LOG:	tú mira, míralo, mira al hombre.
229	*IC3:	po [*] está tirando <el &pe> [//] el &que +//.
230	%par:	po=pues
231	*LOG:	de qué tira?
232	*IC3:	no me acuerdo [?].
	[...]	
237	*LOG:	<qué> [/] qué ha pescado?
238	*IC3:	un pez.
239	*LOG:	y <cómo está> [/] cómo está el hombre ahora?
240	*IC3:	riendo.
241	*LOG:	<por qué> [>]?
242	*IC3:	<contento> [<].
243	*LOG:	está contento porque ha sacado +//.
244	*IC3:	++ un pez.
245	*LOG:	un pez grande o pequeño?
246	*IC3:	pequeño.

Seleccionan, según el caso, la estrategia que ellos creen que mejor les puede funcionar para evitar que la tarea continúe. Optan por la respuesta que les parece que va a tener menos continuidad, la que imposibilita o dificulta en mayor medida que el interlocutor prosiga con la secuencia de preguntas. En este caso, por ejemplo, seguramente el niño no ha comprendido la pregunta (línea 129), compleja porque le exigía recuperar la creencia que había formulado al comienzo de la tarea, así que da una respuesta que resulta incoherente con sus respuestas anteriores pero es eficaz para dar por concluida la tarea.

[30]

124	*LOG:	cómo se siente la niña?
125	*IC1:	contenta.
126	*LOG:	anda!
127	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
128	*IC1:	un conejo!
129	*LOG:	tú te lo imaginabas que era un conejo?
130	*IC1:	sí.

Lo mismo ocurre con el ejemplo [31], en el que la logopeda pide a la niña que recuerde la creencia del personaje (líneas 240 a 243). La respuesta, en la línea 247, es del todo incongruente.

[31]

237	*LOG:	y sabe ese chico dónde están sus gafas?
238	*IC5:	no.
239	*LOG:	no lo sabe?
240	*LOG:	dónde piensa que están?
241	*LOG:	él qué cree que ha pasado?
242	*LOG:	dónde cree él que están las gafas?
243	*LOG:	dónde cree él que están las gafas?
244	%com:	la niña sigue sin contestar, así que repite la pregunta
245	*IC5:	<en ningún> [?] sitio.
246	*LOG:	eh?
247	*IC5:	en ningún sitio.
248	*LOG:	en ningún sitio?

A menudo no queda claro si los niños con implante coclear comprenden las preguntas que les hace el interlocutor. Si estas son complejas a nivel formal, lo que ocurre sobre todo a partir de la tarea III, los niños no entienden las consignas. En el ejemplo siguiente, IC2 rectifica cuando la investigadora insiste en que la creencia que le interesa conocer es la del personaje, no la del propio niño. Necesita de esa ayuda. A pesar de que no se atreve a reconstruir la creencia con seguridad y utiliza varios recursos doxológicos (la coordinación disyuntiva, el tiempo verbal, etc.), consigue diferenciar su creencia de la del personaje explicitando la de este mediante el verbo epistémico *pensar*.

[32]

228	*LOG:	y qué piensas tú que él creará acerca de sus gafas?
229	*LOG:	qué pensará él de dónde están sus gafas?
230	*IC2:	eh, no +/-.
231	*LOG:	qué puede pensar?
232	*IC2:	en el cajón, creo.
233	*LOG:	<el hombre> [/] el chico tú crees que piensa que están en el cajón?
234	*IC2:	no, pensará que se habrán caído al suelo o algo, o +/-.

Las dudas y los titubeos de los niños de la población con implante coclear se explican por sus dificultades de acceso léxico o de gestión discursiva, pero todos los recursos doxológicos que emplean los niños de la población Asperger constituyen el reflejo de su afán de exhaustividad (Baron-Cohen, 2012; Cererols, 2011; Baron-Cohen, 2010). Se recrean tanto en sus respuestas para contemplar todas las opciones posibles que, fundamentalmente a través de la coordinación disyuntiva, enumeran todas las situaciones que podrían darse. No descartan ninguna, por improbable que parezca, ni “se arriesgan” a apostar por una única respuesta, como ya mencionábamos a propósito de las expresiones faciales (en el ejemplo [26], línea 62).

En la tarea IV.a, puede que el personaje no pesque un pez:

[33]

135	*INV:	qué cree que va a pescar?
136	*SA4:	eh, un pez enorme.
137	*INV:	enorme?
138	*INV:	por qué?
139	*SA4:	porque (.) está tirándole mucho <de> [/] [/] del <hilo de
140		seda> [?] y (.) está haciendo mucho esfuerzo.
141	*INV:	y tú?
142	*INV:	tú qué piensas que va a pescar?
143	*SA4:	pues (.) algo grande o, (.) por lo que pasa algunas veces, algún
144		cachivache que esté en el barro o en el agua.
145	*SA4:	no sé.
146	*SA4:	unas veces pasa, pero puede &s +/-.
147	*INV:	qué hay qué?
148	*INV:	que hay un cachivache?
149	*INV:	un cacharro, no?
150	*SA4:	un cacharro (.) o un pez enorme, una de dos.

[34]

196	*INV:	qué está haciendo este hombre?
197	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 10
198	*SA6:	pescando en el lago.
199	*INV:	pescando.
200	*INV:	y qué crees que va a pescar?
201	*SA6:	<peces> [/] peces.
	[...]	
206	*SA6:	&e &e esto qué es, un lago o un estanque?
207	*INV:	un lago.
208	*SA6:	&e &e en los lagos &s los peces son &n normales.
209	*SA6:	normales, de estatura [*] normal.
210	%par:	estatura=tamaño
211	*INV:	de tamaño normal?
212	*INV:	tú crees que es un tamaño normal, si te fijas bien en la foto?
213	*SA6:	no.
214	*INV:	cómo sería?
215	*SA6:	<un poco> [/] un poco más grande.
216	*INV:	un poco más grande.
217	*INV:	y tú crees que él también piensa que va a pescar un pez grande?
218	*SA6:	sí, pero a lo mejor &co como la gente somos [*] tan cochina, tiramos
219		cosas &a &a al agua, y entonces podemos coger <botes> [>] +/.
220	%par:	somos=es
221	*INV:	<sí> [<]?
222	*SA6:	latas.

En este mismo ejemplo, la falta de un detalle insignificante parece ser fundamental para el niño: necesita saber si el personaje está pescando en un estanque o en un lago (línea 206). Basa su hipótesis en dicha idea, por lo que no era capaz de concretarla antes de conocer ese dato, del mismo modo que sucedía también en la tarea I.b.1 con la ausencia de rasgos faciales del personaje al que se le había roto la muñeca (ejemplo [25]).

Estos niños demuestran varias veces en nuestro corpus que necesitan conocer toda la información para empezar a analizar la escena y, a partir de ahí, emitir su juicio o su reflexión. No operan al contrario, es decir, basándose en la información que proporciona la imagen, no logran suplir el dato que falta ni lo obvian tampoco por no ser imprescindible. Parecen no reparar en que el resto de pistas es suficiente para entender la situación.

De hecho, los niños Asperger que resuelven bien la tarea II.a no siguen un proceso intuitivo, casi inmediato, para reconocer que el personaje quiere conseguir el coche de juguete que hay en la estantería. Realizan un análisis muy detallado de la escena, a modo de estrategia intelectual compensatoria, sobre todo en los casos en los que el nivel de habilidad lingüística es elevado (Monfort y Monfort Juárez, 2005).

SA1, por ejemplo, no percibe la tristeza en la cara del personaje, sino que describe la imagen de manera general, sin implicar deseos ni emociones. Simplemente el niño considera que el personaje va a llevarse algún objeto al colegio y está mirando todos los que hay en la estantería para escoger el que mejor se adapta a tal fin.

[35]

59	*INV:	qué está pasando en esta imagen?
60	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
61	*SA1:	que un niño está eligiendo de una tienda o de una casa &l &l &pa [//] está eligiendo una cosa &pa para llevársela al cole.
62	*INV:	y qué cosa crees que va a elegir <de todas esas> [>]?
63	*SA1:	<pues> [<] un libro, un juguete, <una> [/] una cosa de metal, un libro &p para estudiar.
64	*INV:	para estudiar.
65	*INV:	pero de todas esas, si solo pudiera elegir una, cuál crees que se llevaría?
66	*SA1:	este.
67	%com:	señala un objeto cualquiera de la estantería
68	*INV:	eso qué es?
69	*SA1:	un libro.

Varios niños con síndrome de Asperger describen lo que hace el personaje con un verbo epistémico de percepción (*ver* o *mirar*), enumeran todos los objetos y seleccionan algunos, como en el ejemplo [36] (el verbo de percepción aparece en la línea 65; la lista de objetos, de la 69 a la 71).

[36]

62	*INV:	qué hace este niño?
63	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
64	*INV:	qué hace?
65	*SA7:	hmm, está mirando un armario.
66	%com:	se refiere a la estantería

67 *INV: un armario.
68 *INV: y qué crees que quiere conseguir del armario?
69 *SA7: está mirando alto, así que (.) seguramente querrá conseguir (.) el
70 coche de juguete (.) o un libro de los de arriba (.), si es que son
71 libros, que lo parecen.
72 *INV: pues entonces o el coche o los libros, no?
73 *SA7: sí.
74 *INV: seguro?
75 *SA7: <bueno, también> [/] (.) bueno, también valdría intentar coger uno
76 de estos, y esto creo que con la mano alcanza un poco.
77 *INV: vale.

En algunos casos, este proceso les conduce a la respuesta correcta, pero porque reflexionan en general acerca de las preferencias de los niños (líneas 62 y 63 del ejemplo [37]), no porque capten toda la información que aporta la lámina (la dirección de la mirada del personaje, por ejemplo). Los niños Asperger explicitan todo su razonamiento paso a paso.

[37]

54 *INV: qué está haciendo el niño?
55 %com: II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
56 *SA3: el niño está pensativo sobre cómo conseguir coger o el cochecito o
57 alguno de los objetos a los que no llega.
58 *INV: y tú cuál crees que quiere coger?
59 *SA3: el cochecito.
60 *INV: el cochecito <para jugar> [>].
61 *SA3: <el cochecito> [<] porque es un niño.
62 *SA3: porque no creo que un niño con su edad quiera cogerse una
63 enciclopedia.
64 *INV: muy bien.

Como en este último ejemplo (línea 60), los niños con síndrome de Asperger llegan incluso a atribuirle una intención al personaje. De hecho, resuelven la tarea II.b con más facilidad que la tarea II.a, demostrando que, como apunta la bibliografía (Astington *et al.*, 1988; Baron-Cohen, 1995; Frith, 2002), captar las intencionalidades se considera una habilidad precursora de la capacidad intersubjetiva. Se aprende antes a detectar intenciones que a detectar deseos, porque aquellas suponen ya el inicio o la preparación de la acción, mientras que estos se encuentran todavía en el dominio de la volición mental (figura 9, pág. 182). El léxico volitivo suele empezar a utilizarse como

manifestación de la intersubjetividad antes que el del ámbito emocional o el del epistémico (Bretherton y Beeghly, 1982).

La tarea II.b no implica emociones, así que en lo intersubjetivo resulta más sencilla. A nivel formal, para manifestar la volición intencional, la población control y la población Asperger utilizan la construcción adverbial final *para + infinitivo* (línea 88 en el ejemplo [38]), aunque este segundo grupo recurre a veces a la perífrasis verbal incoativa *ir a + infinitivo*, al igual que hace la población con implante coclear (líneas 102 y 105 del ejemplo [39]).

[38]

86	*INV:	entonces qué es lo que quiere ahora mismo?
87	*INV:	qué es lo que quiere el hombre?
88	*SA7:	dinero para poder pagar la barra de pan.
89	*INV:	vale.

[39]

92	*LOG:	qué hace este hombre?
93	*IC1:	hmm.
94	*LOG:	a ver, qué hace?
95	*IC1:	va comprar [*] pan.
96	%par:	va comprar=va a comprar
97	*LOG:	sí?
98	*LOG:	va a comprar pan?
99	*IC1:	porque +/.
100	*LOG:	pero qué hace?
101	*LOG:	tú mira el dibujo.
102	*IC1:	<va> [/] va coger [*] dinero a [*] dárselo a la chica.
103	%par:	va coger=va a coger; a=para
104	*LOG:	por qué?
105	*IC1:	<porque> [/] (.) porque va a comprar <un> [/] un pan [*].
106	%par:	un=el
107	*LOG:	muy bien.

No obstante, IC4 resuelve la tarea sin usar en sus enunciados elementos lingüísticos que reflejen la intersubjetividad.

[40]

108	%com:	pasa de lámina; II.b. Deseos e intenciones. LÁMINA 6
109	*IC4:	el hombre le paga el pan, y la chica le da el pan al <&ch> [//]
110		hombre.
111	*LOG:	hmm.
112	*LOG:	por qué le da el pan?
113	*IC4:	po(r)que lo ha complao [*].
114	%par:	complao=comprado
115	*LOG:	muy bien.

Los niños con implante coclear resuelven bien las dos tareas volitivas, tanto la de volición intencional (II.b) como la de volición desiderativa (II.a). De hecho, en esta identifican perfectamente el objeto que llama la atención del personaje y amplían el uso del verbo *querer* para utilizarlo con un doble propósito. Crean con él construcciones que comprenden ambos tipos de estados volitivos: la volición desiderativa (el coche de juguete) y la volición intencional (jugar con él).

Así se aprecia en la línea 95 del ejemplo [41], y en la población control se detectan también usos similares (línea 91 del ejemplo [42]).

[41]

92	*LOG:	y qué quiere ese niño?
93	*IC4:	eh (.) su coche.
94	*LOG:	por qué?
95	*IC4:	po(r)que quiere jugar.

[42]

86	*INV:	qué hace este niño?
87	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
88	*CO1:	intenta coger el juguete.
89	*INV:	claro, quiere conseguir el juguete.
90	*INV:	por qué?
91	*CO1:	porque (.) quiere jugar con él.
92	*INV:	muy bien.

Los niños con implante coclear nuevamente demuestran en esta tarea II.a que sus dificultades con la intersubjetividad son consecuencia de sus limitaciones lingüísticas. Por ejemplo, no llegan a mencionar el estado emocional del personaje, como hacen varios niños de la población control (línea 71, ejemplo [43]), pero se dan cuenta de que su deseo no puede ser satisfecho. No profundizan en el estado emocional del personaje, así que no hablan de la tristeza, pero sí de la causa de la misma (línea 84 del ejemplo [44] y línea 111 del ejemplo [45]).

[43]

68	*INV:	qué ocurre con este niño?
69	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
70	*CO5:	que quiere alcanzar el coche que hay ahí pero no llega.
71	*CO5:	y por eso está triste.
72	*INV:	claro, está triste porque +//.
73	*CO5:	++ no llega a la estantería a lo alto y no puede coger el coche.
74	*INV:	muy bien.

[44]

80	*LOG:	ahora vamos a ver.
81	%com:	II.a. Deseos e intenciones. LÁMINA 5
82	*IC1:	este niño +/.
83	*LOG:	qué quiere?
84	*IC1:	+, quiere jugar con su coche, pero el armario está alto.
85	%com:	se refiere al estante en el que se encuentra el coche
86	*LOG:	el armario está alto.
87	*IC1:	sí.

[45]

108	*LOG:	qué crees que está haciendo +//?
109	%com:	señala el personaje de la lámina
110	*IC2:	xxx es que quiere coger su coche de juguete que está arriba de
111		la &est (.) la estantería, pero como es bajito no llega.

Hacia los 2 años de edad, los niños ya diferencian entre estados de conocimiento y a los 3 entienden que el acceso visual a una realidad permite conocerla. No obstante, de acuerdo con la bibliografía consultada (Baron-Cohen, 1995; Sodian y Thoermer, 2008), a los 4 o 5 años todavía tienen dificultades a la hora de reflejar en sus producciones lingüísticas este tipo de intersubjetividad. Así parece confirmarse en nuestro corpus.

Los niños de la población control, aun siendo los de menor edad, son conscientes de su propio estado de conocimiento: no saben lo que hay en la caja. Y piensan que el del personaje es el mismo. Incluso lo justifican por la falta de percepción visual:

[46]

80	*INV:	y sabe lo que hay dentro de la caja?
81	*CO3:	0.
82	%act:	niega con la cabeza
83	*INV:	no.
84	*CO3:	no, porque no la ha abierto.
85	*INV:	claro.
86	*INV:	y tú sabes lo que hay?
87	*CO3:	yo no.

Uno de los niños de la población con implante coclear hace una apreciación parecida:

[47]

139	*LOG:	qué hace esta niña?
140	*IC3:	pues no sé!
141	*LOG:	sí, tú míralo, <&miral> [>] +/.
142	*IC3:	<está> [<] cerra(da) la caja.
143	*LOG:	o sea, <lleva> [/] (.) lleva una caja, no?
144	*LOG:	pero tú sabes lo que lleva dentro?
145	*IC3:	no.

Sin embargo, IC2 confunde el hecho de no ver lo que hay dentro de la caja con la idea de que en ella no hay nada.

[48]

141	*LOG:	pero tiene algo dentro?
142	*LOG:	tú crees que tiene algo dentro de la caja?
143	*IC2:	no.
144	*OBS:	no hay nada?
145	*IC2:	no se ve.
146	*IC2:	está cerra(da).
147	*OBS:	pero tú imagínatelo.
148	*OBS:	sabes lo que hay?
149	*IC2:	0.
150	%act:	el niño niega

Ambas poblaciones diferencian bien entre su estado de conocimiento y el del personaje, al menos en un primer momento y, cuando, en la segunda viñeta, el personaje ya abre la caja, todos se atreven a imaginar lo que habrá visto dentro, teniendo en cuenta su reacción positiva. Llegados a ese punto, incluso uno de los niños de la población Asperger justifica esa alegría apoyándose en la percepción visual.

[49]

146	*INV:	qué pasa ahora?
147	*SA5:	que, cuando abre la caja, <se &encuentr> [//] está alegre porque <ha
148		encontrado> [/] (.) ha encontrado <la> [/] <la> [/] <la> [//]
149		<porque> [/] porque ha visto <la cosa> [/] la cosa que &quie
150		quería desde pequeña.
151	*INV:	desde pequeña.

En general, las dificultades con el acceso al conocimiento surgen cuando lo que hay realmente dentro de la caja no se corresponde con lo que los niños habían supuesto y deben expresar lingüísticamente esa discordancia. Tienen que admitir que estaban equivocados, que no han acertado al predecir lo que contenía la caja de la secuencia de viñetas, lo que implica actualizar su estado de conocimiento manteniendo también la hipótesis anterior.

En este sentido, varios niños con implante coclear sustituyen completamente sus conjeturas iniciales por su estado de conocimiento una vez que descubren qué había en la caja. IC1 quiere hacer creer que la realidad coincide con lo que él esperaba (línea 130 del ejemplo [50]).

[50]

119	*LOG:	y ahora sabe lo que hay dentro?
120	*IC1:	sí.
121	*LOG:	tú sabes lo que hay?
122	*IC1:	una muñeca?
123	*LOG:	y cómo está?
124	*LOG:	cómo se siente la niña?
125	*IC1:	contenta.
126	*LOG:	anda!
127	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
128	*IC1:	un conejo!
129	*LOG:	tú te lo imaginabas que era un conejo?
130	*IC1:	sí.

Yendo aún más lejos, IC5 no presta atención a lo que muestra la última viñeta de la secuencia e insiste en que lo que hay dentro de la caja es lo que ella había propuesto antes como hipótesis (línea 179 del ejemplo [51]). No obstante, en este caso la actitud de la niña se explica más bien como estrategia disuasoria. No quiere seguir hablando, así que repite que lo que hay en la caja es lo mismo que ella había vaticinado. Solo modifica su respuesta cuando la logopeda reitera la pregunta.

[51]

178	*LOG:	qué había?
179	*IC5:	unos perdientes [*], un collar y unas pulseras.
180	%par:	perdientes=pendientes
181	*LOG:	sí?
182	%com:	señala la lámina para que la niña la mire con más atención
183	*LOG:	había dentro de la caja?
184	*IC5:	0.
185	%act:	niega
186	*LOG:	qué había?
187	*IC5:	un conejo.
188	*LOG:	ah!
189	*LOG:	que al final había un conejo!

Algunos niños Asperger tienen dificultades en el mismo sentido, ya que esta tarea exige manejar dos estados de conocimiento diferentes (el del personaje y el del niño), y además en dos momentos distintos (antes y después de abrir la caja y ver su interior). Los niños de la población Asperger no tratan de evitar que la conversación continúe, pero su incapacidad para mantener su estado de conocimiento final teniendo presente también el anterior hace que no admitan su error. No reconocen que su hipótesis no era correcta y que la realidad no se ajusta a lo que ellos esperaban.

[52]

118	*SA1:	<la> [/] la chica abre la caja y después se encuentra una sorpresa.
119	*INV:	una sorpresa.
120	*INV:	y crees que le ha gustado la sorpresa?
121	*SA1:	sí.
122	*INV:	por qué?
123	*INV:	cómo <lo sabes> [>]?
124	*SA1:	<un &c> [<] +/.
125	*SA1:	porque está contenta.
126	*INV:	porque está contenta.
127	*INV:	vamos <a ver> [>].
128	%com:	III. Acceso al conocimiento. LÁMINA 9
129	*SA1:	<y es> [<] un conejo.
130	*INV:	hay un conejo!
131	*INV:	tú te esperabas que hubiese un conejo?
132	*SA1:	sí.
133	*INV:	no.
134	*INV:	tú antes has dicho una novela, no un conejo.
135	*SA1:	0.
136	%com:	sonríe.
137	*INV:	no lo esperabas, verdad?
138	*SA1:	sí.

En esta tarea III, otra vez como reflejo de esa necesidad de ahondar en los detalles y de buscar la explicación que haga que todos ellos encajen, dos niños Asperger, SA6 y SA7, llegan a la conclusión de que el conejo que habían en la caja no puede ser de verdad. Recogemos uno de los dos ejemplos:

[53]

137	*INV:	qué había dentro de la caja?
138	*SA7:	un conejo, pero no sé si es (.) de juguete o está vivo.
139	*SA7:	supongo que será de juguete, porque en la caja no puede respirar.
140	*INV:	claro.

La actualización de las creencias en la tarea IV.a presenta dificultades similares a la actualización de estados de conocimiento de la tarea III. La mayoría de los niños con implante coclear no establece distinciones entre su creencia y la del personaje, por lo que, cuando la segunda viñeta muestra el pez, no mencionan si su creencia se ha confirmado. Solo reconocen que el personaje está contento porque ha conseguido pescar, pero no hacen referencia a su propio estado mental anterior ni tampoco al del personaje.

[54]

188	*LOG:	y qué crees que ha pescado?
189	*IC2:	pues (.) un pez.
190	*IC2:	una sardina.
191	*LOG:	una sardina, hmm.
192	*LOG:	pasamos la lámina.
193	%com:	IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
194	*LOG:	mira!
195	*LOG:	<qué ha &pas> [//] qué ha pescado?
196	*IC2:	pues (.) un pez.
197	*LOG:	y cómo se siente el señor?
198	*IC2:	pues contento po(r)que ha pescado un pez.

En cambio, los niños con síndrome de Asperger, que se basan en el tamaño del pez para establecer una distinción entre su propia creencia y la del personaje, sí reconocen que sus expectativas no se han cumplido, y aportan las justificaciones oportunas.

[55]

111 *INV: qué hace el hombre?
112 *SA3: el hombre está contento porque acaba de picar lo que él pensará que
113 es un pez muy grande.
114 *SA3: lo sé porque tiene la caña doblada, está haciendo un gran esfuerzo y
115 el agua se está moviendo.
116 *INV: tú piensas que el pez es muy grande, no?
117 *SA3: sí.
118 *INV: vale.
119 *INV: venga.
120 *INV: y qué es lo que pasa aquí, en esta?
121 %com: IV.a. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 11
122 *SA3: el hombre está sorprendido porque no se esperaba que un pez tan
123 pequeño pudiera hacer esa fuerza.
124 *SA3: <y tiene> [/] y tiene dos hipótesis.
125 *SA3: o que el pez era muy pequeño o que él era muy flojo.

En este sentido, varios niños de la población SA incluso captan la falsa creencia o, al menos, llegan a conclusiones que así lo revelan. Manifiestan una serie de ideas que permiten afirmar que, con la orientación del interlocutor y siguiendo un razonamiento exhaustivo, han conseguido predecir la conducta del personaje en función de su creencia, construida a partir de un estado de conocimiento ya equivocado.

No responden con rapidez ni de manera intuitiva. Necesitan de ese razonamiento que les conduzca paso a paso a la resolución, y tienen un dominio lingüístico suficiente como para que el lenguaje sea la herramienta que estructure ese proceso intelectual, como apuntan diversos estudios ya mencionados, aunque este éxito no signifique necesariamente disponer de mejores habilidades sociales en la vida cotidiana (Frith *et al.*, 1994; Happé, 1995). Si integramos sus respuestas, si sumamos todas las ideas parciales que aportan, obtenemos las claves de la falsa creencia.

Si tomamos como referencia el ejemplo [56], el personaje no buscará las gafas donde están, sino donde las dejó (línea 252), porque no ha visto (y, por tanto, no sabe) que otro personaje las ha cambiado de sitio (líneas 275 y 276¹⁴⁶); cuando descubre que

¹⁴⁶ En el corpus podemos localizar varios usos de estilo directo, aunque con propósitos diferentes. Los niños con síndrome de Asperger, que recurren a él en varias ocasiones, lo usan para convertir las escenas en pequeñas narraciones. Incorporan personajes, amplían la información acerca de ellos y del contexto en el que se encuentran, etc. Podemos localizar otro ejemplo significativo en la tarea II.b de la misma niña, SA2 (de la línea 110 a la 122, págs. 302 y 303, §IV.3.1.2.2).

A pesar de las dificultades que tienen con la intersubjetividad los niños de la población Asperger, podemos interpretar que el estilo directo constituye un pequeño juego simbólico, pues exige manejar al menos dos voces diferentes, correspondientes a sendos roles que el niño debe adoptar alternativamente. Al igual que el caso de la tarea que queda recogida en §IV.3.1.2.2, la niña en el

no están, se sorprende (línea 263) porque comprueba que la creencia que tenía, su estado de conocimiento acerca de la ubicación de las gafas, era errónea.

[56]

251	*INV:	y dónde crees que va a buscar sus gafas el señor?
252	*SA2:	encima de la mesa.
[...]		
259	*INV:	qué le pasa al señor cuando llega a la mesa?
260	*SA2:	eh, (.) no las encuentra.
261	*INV:	no las encuentra.
262	*INV:	y cómo se siente?
263	*SA2:	sorprendido.
264	*INV:	sorprendido?
265	*INV:	por qué?
266	*INV:	por qué él se siente sorprendido?
267	*SA2:	po [*] porque (.) estaría +"/.
268	%par:	po=pues
269	*SA2:	+ " oh!
270	*SA2:	+ " pero si yo las he dejado justo aquí [!]
271	*INV:	y entonces qué crees que va a hacer ahora?
272	*SA2:	pues se va.
273	*SA2:	+ " cariño!
274	%com:	imita al personaje
275	*SA2:	+ " <mis> [/] mis gafas dónde están?
276	*SA2:	+ " las has metido por alguna parte?
277	%com:	continúa imitando la voz del personaje
278	*INV:	va a preguntarle a su mujer, no?
279	*SA2:	yes [:=i sí].

ejemplo [56] no llega a sustituir unos elementos por otros (Leslie, 1987; Hobson, 1995), pero da un primer paso al añadirle a la situación de la lámina características que no muestra. Se acerca al juego simbólico porque enriquece la situación que plantea la imagen volcando en ella actitudes tomadas de su experiencia social y comunicativa (tanto si esas actitudes han quedado interiorizadas como si las reproduce de manera artificial).

Sin embargo, para los niños con implante coclear, el estilo directo implica expresar ideas con enunciados sencillos, evitando la subordinación y otras construcciones elaboradas. Por ejemplo, IC4, en la tarea II.a, pone en boca del personaje una pregunta: + " *papá@, me puedes coger ese coche?* (línea 106, pág. 228, §IV.3.1.1.2). Con ella manifiesta indirectamente que el personaje es incapaz por sí solo de conseguir el objeto que desea. Este mismo niño, IC4, emplea el estilo directo en la tarea IV.b (líneas 235 y 237, pág. 264, §IV.3.1.1.4) para expresar la sorpresa que siente el personaje de la secuencia de viñetas cuando comprueba que las gafas no están donde él las había dejado.

La mayoría de los niños de la población Asperger, no obstante, no diferencian bien entre su propia creencia y la del personaje, y tampoco son capaces de conectar el estado de conocimiento del personaje con su conducta posterior. A pesar de la media de edad de esta población, cometen el mismo error que los niños de 3 o 4 años, que todavía se basan en la realidad para prever qué hará el personaje sin tener en cuenta que este la desconoce (Hobson, 1995; Peterson y Siegal, 2000; González Cuenca *et al.*, 2008; Sodian y Thoermer, 2008).

[57]

259	*SA1:	después la mujer se va y el hombre vuelve.
260	*INV:	el hombre vuelve.
261	*INV:	crees que va a buscar sus gafas?
262	*SA1:	sí.
263	*INV:	y dónde las va a buscar?
264	*SA1:	en el cajón.
265	*INV:	en el cajón.
266	*INV:	las va a buscar en el cajón?
267	*INV:	vamos a ver qué pasa.
268	*INV:	qué pasa en la última viñeta?
269	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
270	*INV:	que vuelve el hombre.
271	*INV:	y dónde las busca?
272	*SA1:	en la mesa.
273	*INV:	en la mesa!
274	*INV:	y dónde están las gafas?
275	*SA1:	en el cajón.
276	*INV:	en el cajón.
277	*INV:	y qué crees que va a hacer?
278	*SA1:	pues &busc ir al cajón y buscarlas por todos los cajones.

Del mismo modo, a pesar de su edad, en la población con implante coclear ningún niño capta la falsa creencia, por lo que nuestros resultados se encuentran en la línea de los comentados en la bibliografía (Peterson y Siegal, 1995, en González Cuenca *et al.*, 2008; Most y Aviner, 2009).

Incluso aunque diferencien entre su estado de conocimiento y el del personaje, no llegan a expresar con claridad las ideas clave en las que se basa la falsa creencia (quizás otra vez por falta de medios lingüísticos). Sobre todo, no logran anticipar la

conducta en función de la creencia del personaje. Por tanto, no podemos interpretar que entienden la falsa creencia.

La experiencia social y comunicativa sesgada (González Cuenca *et al.*, 2008; De Villiers, 2007; Lundy, 2002; Torres Monreal *et al.*, 2000; Miller, 2006; Peterson, 2004; Peterson y Siegal, 2000; Casanova Barberà, 2001; Schick *et al.*, 2007; Russell *et al.*, 1998; Jackson, 2001; Rhys-Jones, 2000; Peterson y Wellman, 2009) perjudica tanto el desarrollo lingüístico que compromete la manifestación de la intersubjetividad. Hemos comprobado que, como apuntaron Rempel y Peters (2009) o Dyck *et al.* (2004), el dominio sintáctico es imprescindible para poder resolver tareas intersubjetivas de cierta complejidad, y los niños de nuestra población IC no utilizan estructuras sintácticas complejas, como la subordinación sustantiva, cuyo dominio, según diversos estudios, revierte positivamente en las tareas intersubjetivas de falsa creencia (De Villiers, 2007; De Villiers y Pyers, 2002; Woolfe *et al.*, 2003; Hale y Tager-Flusberg, 2003).

[58]

229	*LOG:	qué pensará él de dónde están sus gafas?
230	*IC2:	eh, no +/.
231	*LOG:	qué puede pensar?
232	*IC2:	en el cajón, creo.
233	*LOG:	<el hombre> [//] el chico tú crees que piensa que están en el cajón?
234	*IC2:	no, pensará que se habrán caído al suelo o algo, o +//.
235	*LOG:	hmm.
236	*LOG:	vale.
237	*LOG:	a ver, mira ahora.
238	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
239	*LOG:	dónde ha ido el chico a coger las gafas?
240	*IC2:	<pues> [/] pues <en la> [/] en la mesa, pero no estaba [*].
241	%par:	estaba=estaban
242	*IC2:	ha dicho +"/.
243	*IC2:	+ " oh, dónde están las gafas?
244	*LOG:	y por qué no las ha encontrado?
245	*IC2:	<porque> [/] (.) po(r)que las había dejado en la mesa (.) <y>
246		[/] y entonces como se <había ido> [?] a por el periódico [*] y
247		habían desaparecido.
248	%par:	periólico=periódico
249	*LOG:	hmm.

[59]

250	*LOG:	y tú dónde crees que va a buscar las gafas?
251	*LOG:	dónde las va a buscar?
252	*IC5:	en los cajones.
253	*LOG:	en los cajones?
254	*LOG:	y dónde crees tú que están las gafas?
255	*LOG:	tú dónde crees que están?
256	*IC5:	en los cajones.
257	*LOG:	en los cajones, vale.
258	*LOG:	y dónde ha ido el chico a coger sus gafas?
259	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
260	*IC5:	debajo de la mesa.
261	*LOG:	ha ido a cogerlas debajo de la mesa?
262	*LOG:	lo has mirado bien el dibujo?
263	*LOG:	dónde ha ido el chico a <buscar sus gafas> [>]?
264	*IC5:	<ah, en el &c> [<] [/] en el cajón.
265	*LOG:	en el cajón?
266	*LOG:	y las ha encontrado?
267	*IC5:	no.
268	*LOG:	por qué?
269	*IC5:	sí las ha encontrado.
270	*LOG:	sí las ha encontrado?
271	*IC5:	0.
272	%act:	asiente
273	*LOG:	están ahí las gafas?
274	*IC5:	no, pero dentro están las gafas.
275	*LOG:	pero ahí tú tienes que mirar lo que se ve en el dibujo.
276	*LOG:	el chico ha ido a buscar las gafas dónde?
277	*IC5:	en el cajón.
278	*LOG:	en el cajón.
279	*LOG:	y las ha encontrado?
280	*IC5:	no.
281	*LOG:	no.
282	*LOG:	y por qué no las ha encontrado?
283	*IC5:	porque no ve.

Como sucedía con la tarea III (ejemplo [51]), en este ejemplo [59] de nuevo detectamos el caso de una niña con implante coclear que no presta atención a lo que muestra la viñeta final de la secuencia. Para lograr que la tarea termine cuanto antes,

no admite que el personaje no ha ido a buscar las gafas al cajón, como ella había pronosticado, sino que se ha dirigido a la mesa porque fue allí donde las dejó. En la línea 267 reconoce que el personaje no ha encontrado las gafas, pero después, con el propósito de rehuir preguntas posteriores, afirma justo lo contrario (línea 269). Cuando la logopeda le insiste para que rectifique (270 y 273), explica la viñeta final de manera incoherente (línea 283).

A pesar de que la media de edad de la población control es mucho menor que la del resto, detectamos también en este grupo el caso de dos niños que apuntan algunas ideas importantes. A partir de ellas y, con la orientación de la investigadora, podemos interpretar, por tanto, que llegan a entender en cierto sentido la falsa creencia.

En el ejemplo [60] vemos que el niño, aunque se equivoca al principio, acaba previendo la conducta del personaje en las líneas 163 y 169, y con la intervención de la mujer justifica el hecho de que no encuentre las gafas (línea 183).

[60]

159	*INV:	claro, tú crees que sabe dónde están sus gafas?
160	*INV:	dónde piensa él que están?
161	*CO1:	en el cajón.
162	*INV:	él piensa que están en el cajón?
163	*CO1:	no (.) en la mesa.
164	*INV:	él piensa que están en la mesa.
165	*CO1:	0.
166	%act:	asiente
167	*INV:	vale.
168	*INV:	dónde las va a buscar entonces?
169	*CO1:	en la mesa.
170	*INV:	ah, y dónde piensas tú que están?
171	*CO1:	en el cajón.
172	*INV:	ah, claro, claro.
173	*INV:	a ver, vamos a ver qué ha pasado.
174	%com:	IV.b. Creencias y falsas creencias de primer orden. LÁMINA 13
175	*INV:	dónde ha ido el chico a buscar las gafas?
176	*CO1:	en la mesa.
177	*INV:	ah, claro, y qué es lo que pasa?
178	*INV:	que allí no están.
179	*INV:	las ha encontrado?
180	*CO1:	0.
181	%act:	niega con la cabeza
182	*INV:	por qué?
183	*CO1:	porque la madre le había puesto las gafas en el cajón.

El lenguaje, en definitiva, es fundamental para manifestar la intersubjetividad e incluso para entenderla en estadios tan avanzados como el de la falsa creencia. A los niños con implante coclear, el escaso dominio de ciertas estructuras y la reducida riqueza léxica les impiden avanzar conceptualmente. En cambio, a los niños con síndrome de Asperger, que sí son competentes en lo lingüístico, el lenguaje les sirve como herramienta imprescindible para razonar y estructurar todo el proceso intelectual que les permite suplir en ocasiones su falta de pericia intersubjetiva. Por eso empiezan a resolver bien la falsa creencia a edades más tardías que los niños con un desarrollo típico (Peterson, 2004, González Cuenca *et al.*, 2008; Happé, 1995, Peterson *et al.*, 2005).

Los niños con implante coclear necesitan tiempo, experiencia auditiva suficiente, para tener un desarrollo lingüístico y conceptual que les posibilite entender y expresar las ideas fundamentales de la falsa creencia. Para conseguir esto mismo, los niños con síndrome de Asperger precisan de un desarrollo lingüístico mayor que los niños neurotípicos porque lo hacen por otro camino (no el intuitivo o automático, sino uno racional o intelectual).

Los niños con implante coclear podrían encontrar una vía para trabajar la intersubjetividad precisamente en el aprendizaje explícito de recursos lingüísticos, porque con ellos mejorarían la habilidad de conceptualizar los estados mentales, expresarlos y compartirlos (Dyck *et al.*, 2004), mientras que el buen dominio del lenguaje de los niños con síndrome de Asperger debe convertirse en su mejor instrumento para ganar en competencia intersubjetiva, al menos para conseguir un dominio que les permita interactuar como hablantes socialmente competentes.

V. CONCLUSIONES

La capacidad intersubjetiva, llamada también *teoría de la mente*, entre otras denominaciones, consiste en reconocer los estados mentales de uno mismo y en atribuir esos mismos estados mentales a los demás como reflejo de los propios. Se trata de un proceso intuitivo que permite suponer intenciones, emociones, deseos o creencias para predecir los gestos y las conductas de los demás y para dar significado a los que percibimos.

Quienes apuestan por el origen innato de la capacidad intersubjetiva defienden que existe un módulo en el cerebro especializado en esta función mentalista, y los partidarios del constructivismo tienen en cuenta el componente genético, pero consideran que la influencia del entorno es imprescindible, al igual que lo es para la adquisición y el desarrollo del lenguaje. En este también la interacción con los demás y la riqueza de las experiencias socioculturales determina el éxito.

Desde edades muy tempranas, los niños interactúan con su entorno y van desarrollando habilidades que constituyen la base para el desarrollo posterior de la capacidad intersubjetiva: la autoconciencia y el autoconcepto, la propia subjetividad (diferenciada de la de los demás), la simbolización, el animismo, la agentividad, la intencionalidad para actuar de acuerdo a unos fines, la atención conjunta para focalizar la atención propia y la de otra persona sobre un mismo objeto, y la diversidad de perspectivas.

La capacidad intersubjetiva se relaciona directamente con el lenguaje, en la medida en que este constituye la mejor herramienta para expresar nuestros estados mentales y para compartirlos con los demás. En consecuencia, en los usos lingüísticos se pueden detectar alteraciones en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva, del mismo modo que los problemas con el lenguaje repercuten negativamente en el manejo de la intersubjetividad. Las dificultades pragmáticas en el primer caso se deben a limitaciones cognitivas, lingüísticas, sensoriales o motrices; en el segundo, son las propias dificultades con el uso del lenguaje las que provocan los trastornos pragmáticos.

En definitiva, dado que la interacción fluida entre iguales y con los miembros de la familia desde edades tempranas facilita la evolución cognitiva y del lenguaje, tienen problemas con la capacidad intersubjetiva quienes no pueden comunicarse con fluidez acerca de los estados mentales propios y ajenos, al margen de que la causa de ese discurso restringido sean las dificultades auditivas o las alteraciones neurológicas, como en las dos poblaciones con desarrollo atípico que ha contemplado nuestro trabajo.

Los niños con hipoacusia viven en su mayoría en entornos oralistas, pues suelen proceder de familias oyentes. Encuentran en el implante coclear una ayuda fundamental para acceder al sistema de comunicación que emplean las personas de su entorno, ya que este dispositivo suple los daños en el oído interno o en las células sensoriales de la cóclea transformando los estímulos sonoros en impulsos eléctricos.

Antes de la implantación es importante tener en cuenta factores como la edad del niño, el momento en el que apareció la sordera, el tiempo que ha durado esta, el estado en el que se encuentran las estructuras del sistema auditivo, el tipo de experiencia auditiva y lingüística que tiene el niño, la existencia o no de patologías asociadas, las expectativas que crean en torno a la implantación el propio niño y su familia, etc. Cuanto antes se empiece a utilizar el implante, mejor será el pronóstico.

Aunque, mediante la intervención de médicos o logopedas, entre otros profesionales, es necesario trabajar los estímulos auditivos para lograr un nivel aceptable de audición funcional, los niños mejoran sus destrezas lingüísticas conforme aumenta su experiencia con el implante. Los resultados que se consiguen, no obstante, varían mucho de un niño a otro, y las dificultades que arrastran con la capacidad intersubjetiva obedecen a esa experiencia social y conversacional empobrecida a edades tempranas.

Antes de utilizar el implante, los niños participan en pocos intercambios comunicativos, que versan en su mayoría sobre el *aquí* y *ahora* de la conversación. No comparten con sus padres un código lingüístico pleno que les posibilite hablar de situaciones imaginadas o de las abstracciones propias del pensamiento simbólico. Una vez que empiezan a usar el implante, los niños tienen acceso a una exposición lingüística de mayor calidad que les permite avanzar en lo lingüístico (sobre todo en el léxico, aunque ciertas estructuras sintácticas tardan en aparecer) y, como consecuencia, también en lo intersubjetivo.

La segunda de las poblaciones estudiadas padece síndrome de Asperger, uno de los trastornos que se incluyen en el espectro autista (TEA), caracterizado por manifestar alteraciones en la interacción social, en la comunicación y en la comunicación, en niveles cuantitativos y cualitativos diversos.

A diferencia de otros trastornos de este espectro, el síndrome de Asperger se presenta en personas que desarrollan el lenguaje a las edades habituales y que tienen un coeficiente intelectual en la media o superior a ella. No obstante, quienes padecen este síndrome se resisten a los cambios y siguen estrictamente las normas y las rutinas. Les resulta difícil improvisar o enfrentarse a situaciones nuevas, y son hipersensibles a los estímulos sensoriales. Tienen problemas para relacionarse con los demás, sobre todo con sus iguales, y también para interpretar los comportamientos de otras personas teniendo en cuenta sus intenciones. Llama la atención la gran habilidad que demuestran en los temas específicos que resultan de su interés, por lo general relacionados con la predictibilidad y la sistematización, ya que lo repetitivo les resulta atractivo.

Se considera que las dificultades que tienen las personas con síndrome de Asperger para comprender estados mentales se asocian con disfunciones cognitivas más generales, que se manifiestan también en diversos problemas de tipo social y en alteraciones pragmáticas. Por ejemplo, presentan cambios prosódicos atípicos, evitan el contacto visual, no utilizan bien los pronombres personales y otros elementos deícticos, interpretan literalmente los enunciados, no captan las connotaciones ni los valores irónicos o metafóricos, y recurren siempre a un estilo muy formal. Pero

precisamente su interés por lo sistemático puede ayudar a sentar las bases de la intersubjetividad, aunque esta no sea intuitiva y automática, sino más racional.

Sabemos que la interacción social es clave para el desarrollo cognitivo temprano y que el lenguaje estructura el pensamiento. La especificidad del lenguaje es su dimensión relacional, el uso efectivo de la lengua natural por parte los hablantes, así que tiene una importancia crucial en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva, en la que hay mucho de cultura, de aprendizaje.

Tanto los niños sordos con implante coclear como los niños con síndrome de Asperger han visto restringidas sus experiencias sociales y su exposición conversacional, lo que ha perjudicado su desarrollo intersubjetivo: en el caso de los niños sordos, debido a una dificultad auditiva y a la ausencia de un lenguaje compartido con las personas del entorno, al menos durante sus primeros años de vida hasta comenzar a utilizar el implante; en el caso de los niños con síndrome de Asperger, debido a alteraciones neurológicas innatas que afectan a su conducta y dan lugar a usos lingüísticos atípicos.

En nuestro análisis hemos analizado la habilidad que demuestran tener en la resolución de una serie de tareas intersubjetivas tres poblaciones de niños: una con hipoacusia e implante coclear, otra con síndrome de Asperger y una última con desarrollo típico. Además, hemos prestado atención al conjunto de elementos fónicos, morfosintácticos y léxico-semánticos con los que los niños de estos tres grupos han manifestado la intersubjetividad, manteniendo siempre un enfoque pragmático.

En general, los niños con implante coclear han demostrado disponer de menos recursos lingüísticos que los niños control, y estos, menos, a su vez, que los niños con síndrome de Asperger.

La experiencia comunicativa empobrecida que han tenido los niños con implante coclear a edades tempranas complica el desarrollo lingüístico y el desarrollo conceptual que lleva aparejado. Esto conlleva, por ejemplo, a que hagan referencia más a menudo a las manifestaciones emocionales que a las emociones mismas, que capten estados mentales pero no los reflejen lingüísticamente en toda su complejidad, y que sus enunciados sean tan sencillos en lo formal que concedan al interlocutor una responsabilidad extra. Estos niños son conscientes de sus dificultades, así que crean estrategias para evitar hablar y concluir lo antes posible las interacciones.

Y los niños con síndrome de Asperger, para sobreponerse, aunque sea de manera superficial, a los problemas que el propio trastorno genera en el desarrollo de la capacidad intersubjetiva, necesitan disponer de un desarrollo lingüístico muy superior al que precisan los niños control para resolver las mismas tareas. Esto se debe a que siguen estrategias cognitivas alternativas para razonar acerca de los estados mentales y realizar, en consecuencia, las interpretaciones oportunas. Su dominio morfosintáctico y la riqueza de su léxico juegan a su favor.

En definitiva, la descripción de los casos particulares del corpus puede convertirse en el punto de partida para el trabajo de otros profesionales, como logopedas o psicólogos. El propósito último es alcanzar un uso funcional del lenguaje

en lo que a la intersubjetividad se refiere, por lo que la práctica intensiva y constante permitirá que los niños con este tipo de dificultades, sensoriales o cognitivas, ganen en eficacia, rentabilizando los recursos de los que ya dispongan y desarrollando estrategias que compensen las dificultades. En este sentido, este corpus se podrá utilizar en trabajos posteriores para estudiar diversos aspectos lingüísticos que no son valorados directamente por ninguna de las tareas, pero que se manifiestan de manera tangencial en las producciones de los niños (la manifestación lingüística de la valoración axiológica, por ejemplo, entre otros aspectos interesantes a nivel comunicativo).

VI. BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO TERRÓN, Juan Miguel (2004): *Introducción a las teorías de la comunicación y la información*. Murcia: Diego Marín.
- AGUADO, Gerardo (2008): "Breves reflexiones sobre teoría de la mente". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 71-73.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique y MARTÍNEZ LINARES, María Antonia (1997): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel. 2ª edición [1996].
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (2002): *La formación de palabras en español*. Madrid: Arco/Libros. 5ª edición [1994].
- AMRAY, Kourosh y HASSANZADEH, Saeid (2011): "The Effectiveness of Social Skills Training Program to Mothers on Improving Social Interact of Cochlear Implanted Children". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12(15), 780-782.
- ANDERSEN, Elaine; DUNLEA, Anne y KEKELIS, Linda (1993): "The Impact of Input: Language Acquisition in the Visually Impaired". *First Language*, 13, 23-49.
- ANDERSON, Ilona; WEICHOLD, Viktor; D'HAESE, Patrick; SZUCHNIK, Joanna; SAINZ QUEVEDO, Manuel; MARTIN, Jane; SHESHATA DIELER, Wafaa y PHILLIPS, Lucy (2004): "Cochlear Implantation in Children Under the Age of Two – What Do the Outcomes Show Us?" *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 68, 425-431.
- ANTONIETTI, Alessandro; LIVERTA-SEMPIO, Olga y MARCHETTI, Antonella (Eds.) (2006): *Theory of Mind and Language in Developmental Contexts*. Nueva York: Springer Science & Business Media.
- ASTINGTON, Janet; HARRIS, Paul y OLSON, David (Eds.) (1988): *Developing Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ATTWOOD, Tony (2007): *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. Londres: Kingsley Publishers.
- AUYEUNG, Bonnie; ALLISON, Carrie; WHEELWRIGHT, Sally y BARON-COHEN, Simon (2012): "Brief Report: Development of the Adolescent Empathy and Systemizing Quotients". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2225-2235.
- BATES, Elizabeth; BENIGNI, Laura; BRETHERTON, Inge; CAMAIONI, Luigia y VOLTERRA, Virginia (1979): *The Emergence of Symbols. Cognition and Communication in Infancy*. Nueva York: Academic Press.
- BARON-COHEN, Simon (1991): "The Development of a Theory of Mind in Autism: Deviance and Delay?" *Psychiatric Clinics of North America*, 14(1), 33-51.

- BARON-COHEN, Simon (1995): *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*. Londres: MIT Press.
- BARON-COHEN, Simon (2010): *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARON-COHEN, Simon (2012): *Empatía cero. Nueva teoría de la crueldad*. Madrid: Alianza Editorial.
- BARON-COHEN, Simon y HAMMER, Jessica (1997): "Parents of Children with Asperger Syndrome: What Is the Cognitive Phenotype?" *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9(4), 548-554.
- BARON-COHEN, Simon; LESLIE, Alan M. y FRITH, Uta (1985): "Does the Autistic Child Have a 'Theory of Mind'?" *Cognition*, 1(21), 37-46.
- BARON-COHEN, Simon; SPITZ, Amy y CROSS, Pippa (1993): "Do Children with Autism Recognise Surprise?" *Cognition & Emotion*, 7(6), 507-516.
- BARON-COHEN, Simon y WHEELWRIGHT, Sally (2004): "The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
- BARTSCH, Karen y WELLMAN, Henry (1995): *Children Talk about the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- BAT-CHAVA, Yael y DEIGNAN, Elizabeth (2001): "Peer Relationships of Children With Cochlear Implants". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 186-199.
- BEGEER, Sander; RIEFFE, Carolien; TERWOGT, Mark Meerum y STOCKMANN, Lex (2003): "Theory of Mind-Based Action in Children from the Autism Spectrum". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 479-487.
- BERNICOT, Josie (2000): "La pragmatique des énoncés chez l'enfant". En Michèle Kail y Michel Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage* (tomo 2, 45-82). París: Presses Universitaires de France.
- BREHERTON, Inge y BEEGLY, Marjorie (1982): "Talking about Internal States: the Acquisition of an Explicit Theory of Mind". *Developmental Psychology*, 18(6), 906-921.
- CALL, Josep y TOMASELLO, Michael (2008): "Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? 30 Years Later". *Trends in Cognitive Sciences*, 12(5), 187-192.
- CASANOVA BARBERÀ, Cori (2001): "La audición humana: puerta abierta a la comunicación". En Inés Bustos Sánchez (Coord.), *La percepción auditiva: un enfoque transversal* (33-47). Madrid: ICCE (Colección Necesidades Educativas Especiales).

- CASTILLO PERILLA, Myriam; SANTIAGO GALVIS, Álvaro William y RUIZ VEGA, Jaime (2014): "La representación del significado léxico y la movilización de valores sociales: la tarea escolar". *Revista Folios* (segunda época), 40, 105-114.
- CECILIA TEJEDOR, Antonio (2004): *Aprendiendo a oír. Manual práctico de educación auditiva para la adaptación de prótesis e implantes cocleares*. Madrid: CEPE (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial).
- CEREROLS, Ramón (2011): *Descubrir el Asperger. Una amplia visión de este trastorno aún poco conocido escrita desde la experiencia personal*. Valencia: PSYLICOM.
- CHUTE, Patricia y NEVINS, Mary Ellen (2006): *School Professionals Working with Children with Cochlear Implants*. San Diego, Oxford, Brisbane: Plural Publishing.
- CLARK, Diane; SCHWANENFLUGEL, Paula; EVERHART, Victoria y BARTINI, Maria (1996): "Theory of Mind in Deaf Adults and the Organization of Verbs of Knowing". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(3), 179-189.
- CLARK, Graeme (2002): "Historia del implante coclear Nucleus". En Manuel Jesús Manrique Rodríguez y Alicia Huarte Irujo (Eds.), *Implantes cocleares* (15-36). Barcelona: Masson.
- CRYSTAL, David (1993): "Clasificación de las patologías lingüísticas". En David Crystal, *Patología del lenguaje* (159-169). Madrid: Cátedra.
- CRYSTAL, David (2003): *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishing. 5ª edición [1980].
- CRYSTAL, David (2007): *How Language Works*. Londres: Penguin Books.
- CRYSTAL, David y CRYSTAL, Hilary (2000): *Words on Words. Quotations about Language and Languages*. Londres: Penguin Books.
- DAVIES, Susan; BISHOP, Dorothy; MANSTEAD, Antony y TANTAM, Digby (1994): "Face Perception in Children with Autism and Asperger's Syndrome". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 1033-1057.
- DE VILLIERS, Jill (2007): "The Interface of Language and Theory of Mind". *Lingua*, 117 (11), 1858-1878.
- DE VILLIERS, Jill y PYERS, Jennie (2002): "Complements to Cognition: A Longitudinal Study of the Relationship between Complex Syntax and False-Belief-Understanding". *Cognitive Development*, 17, 1037-1060.
- DYCK, Murray J.; FARRUGIA, Charles; SHOCHET, Ian M. y HOLMES-BROWN, Martez (2004): "Emotion Recognition / Understanding Ability in Hearing or Vision-Impaired Children: Do Sounds, Sights, or Words Make the Difference?" *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 789-800.

- EDWARDS, Lindsey; FROST, Ruth y WITHAM, Fiona (2006): "Developmental Delay and Outcomes in Pediatric Cochlear Implantation: Implications for Candidacy". *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 70, 1593-1600.
- ESCANDELL VIDAL, M^a VICTORIA (2003): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística. 3^a reimpresión [1996].
- ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria (2014): *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal Lingüística.
- FARRAR, Jeffrey y MAAG, Lisa (2002): "Early Language Development and the Emergence of a Theory of Mind". *First Language*, 22, 197-213.
- FEDERACIÓN AICE (2017): *La web del implante coclear*. Federación de Asociaciones de Implantados Cocleares de España. Disponible en: www.implantecoclear.org
- FELICES LAGO, Ángel (1996): "La contribución española al desarrollo de la axiología lingüística". En Francisco Gutiérrez Díez (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional de AESLA. El español, lengua internacional 1492 – 1992* (213-218). Murcia: AESLA.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros (2011): "El corpus Koiné de habla infantil. Líneas maestras". En Milagros Fernández Pérez (Coord.), *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua* (11-36). Madrid: Arco/Libros.
- FIGUERAS-COSTA, Berta y HARRIS, Paul (2001): "Theory of Mind Development in Deaf Children: A Nonverbal Test of False-Belief Understanding". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(2), 92-102.
- FOLSTEIN, Susan y SANTANGELO, Susan (2000): "Does Asperger Syndrome Aggregate in Families?" En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (159-171). Nueva York: The Guildford Press.
- FORGAS BERDET, Esther y HERRERA RODRIGO, María (2002): "Análisis del texto lexicográfico: lenguaje científico versus subjetividad". *Tonos Digital, Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, IV. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum4/estudios/Subjetividad.htm>
- FRITH, Chris (2002): "Attention to Action and Awareness of Other Minds". *Consciousness and Cognition*, 11, 481-487.
- FRITH, Chris y FRITH, Uta (2006): "The Neural Basis of Mentalizing". *Neuron*, 50, 531 – 534.
- FRITH, Uta; HAPPÉ, Francesca y SIDONS, Frances (1994): "Autism and Theory of Mind in Everyday Life". *Social Development*, 3(2), 108-124.
- GALLAGHER, Helen y FRITH, Christopher (2003): "Functional Imaging of 'Theory of Mind'". *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 77-83.

- GALLAGHER, Helen; HAPPÉ, Francesca; BRUNSWICK, Nicola; FLETCHER, Paul; FRITH, Uta y FRITH, Christopher (2000): "Reading in the Mind in Cartoons and Stories: an fMRI Study of 'Theory of Mind' in Verbal and Nonverbal Tasks". *Neuropsychologia*, 1(38), 11-21.
- GALLARDO PAÚLS, Beatriz (2005): "Más allá de las palabras y su estructura: las categorías del componente pragmático". En Elena Garayzábal (Ed.), *Lingüística clínica y logopedia* (81-193). Madrid: Antonio Machado Libros.
- GALLARDO PAÚLS, Beatriz (2008): "Las huellas lingüísticas de la teoría de la mente: intersubjetividad y enunciación en el Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad". *Revista de Neurología*, 46, suplemento 1, S29-S35.
- GALLARDO PAÚLS, Beatriz y HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos (2013): *Lingüística clínica. Un enfoque funcional sobre las alteraciones del lenguaje*. Madrid: Arco/Libros.
- GARAYZÁBAL-HEINZE, Elena (2009): "La lingüística clínica: teoría y práctica". En Juan Luis Jiménez Ruiz y Larissa Timofeeva (Eds.), *Estudios de lingüística: investigaciones lingüísticas en el siglo XXI* (131-168). Alicante: Universidad de Alicante.
- GARCÍA MURGA, Fernando (2014): *Semántica*. Madrid: Síntesis.
- GEERS, Ann; MOOG, Jean; BIEDENSTEIN, Julia; BRENNER, Christine y HAYES, Heather (2009): "Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implants Compared to Hearing Age-Mates at School Entry". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 371-385.
- GERGELY, György; NÁDASDY, Zoltán; CSIBRA, Gergely y BIRÓ, Szilvia (1995): "Taking the Intentional Stance at 12 Months of Age". *Cognition*, 56, 165-193.
- GIAMMATEO, Mabel (2014): "La modalidad volitiva y los verbos de actitud intencional". *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 1(1), 116-141.
- GOLDIN-MEADOW, Susan (2002): "Getting a Handle on Language Creation". En Talmy Givon y Bertram Malle (Eds.), *The Evolution of Language out of pre-language* (343-374). Ámsterdam: John Benjamins.
- GONZÁLEZ CUENCA, Antonia; BARAJAS ESTEBAN, Carmen; LINERO ZAMORANO, María José y QUINTANA GARCÍA, Inmaculada (2008): "Deficiencia auditiva y teoría de la mente. Datos para la reflexión y la intervención". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 99-116.
- GONZÁLEZ NAVARRO, Ana (2009): *El síndrome de Asperger. Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid: CEPE (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Colección Educación Especial y Dificultades de Aprendizaje).
- GOTZENS BUSQUETS, Antonia y MARRO COSIALLS, Silvia (2001): "Sordera y percepción auditiva". En Inés Bustos Sánchez (Coord.), *La percepción auditiva: un enfoque*

- transversal* (171-200). Madrid: ICCE (Colección Necesidades Educativas Especiales).
- GURLEKIAN, Jorge (2001): "La percepción auditiva". En Inés Bustos Sánchez (Coord.), *La percepción auditiva: un enfoque transversal* (51-90). Madrid: ICCE (Colección Necesidades Educativas Especiales).
- HALE, Courtney Melinda y TAGER-FLUSBERG, Helen (2003): "The Influence of Language on Theory-of-Mind: A Training Study". *Developmental Science*, 6(3), 346-359.
- HAO, Jian; SU, Yanjie y CHAN, Raymond C. K. (2010): "Do Deaf Adults with Limited Language Have Advanced Theory of Mind?" *Research in Developmental Disabilities*, 6(31), 1491-1501.
- HAPPÉ, Francesca (1994): "An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of Story Characters' Thoughts and Feelings by Able Autistic, Mentally Handicapped, and Normal Children and Adults". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129-154.
- HAPPÉ, Francesca (1995): "The Role of Age and Verbal Ability in the Theory of Mind Task Performance of Subjects with Autism". *Child Development*, 66(3), 843-855.
- HERAS SEDANO, Lorena (2006): "Un acercamiento a la gramática de los verbos volitivos, de influencia y psicológicos". En Milka Villayandre Llamazares (Ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (896-916). León: Universidad de León.
- HERRERA GONZÁLEZ, Elisabeth (2001): "La estimulación y educación auditiva en el medio escolar". En Inés Bustos Sánchez (Coord.), *La percepción auditiva: un enfoque transversal* (91-116). Madrid: ICCE (Colección Necesidades Educativas Especiales).
- HERRERA GONZÁLEZ, Elisabeth (2001): "Las habilidades auditivas en los retardos y trastornos específicos del lenguaje". En Inés Bustos Sánchez (Coord.), *La percepción auditiva: un enfoque transversal* (137-169). Madrid: ICCE (Colección Necesidades Educativas Especiales).
- HOBSON, R. Peter (1995): *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- JACKSON, Lyn (2001): "Language Facility and Theory of Mind Development in Deaf Children". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 161-176.
- JACOB, A. (2002): "Introducción a la historia de los implantes cocleares". En Manuel Jesús Manrique Rodríguez y Alicia Huarte Irujo (Eds.), *Implantes cocleares* (1-3). Barcelona: Masson.
- JENKINS, Jennifer y ASTINGTON, Janet Wilde (1996): "Cognitive Factors and Family Structure Associated With Theory of Mind Development in Young Children". *Developmental Psychology*, 32(1), 70-78.

- JOHNSON-LAIRD, Philip N. y OATLEY, Keith (1989): "The Language of Emotions: An Analysis of a Semantic Field". *Cognition & Emotion*, 3(2), 81-123.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1997): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial. 3ª edición [1980].
- KETELAAR, Lizet; RIEFFE, Carolien; WIEFFERINK, Carin y FRIJINS, Johan (2012): "Does Hearing Lead to Understanding? Theory of Mind in Toddlers and Preschoolers with Cochlear Implants". *Journal of Pediatric Psychology*, 37(9), 1041-1050.
- KLIN, Ami; SPARROW, Sara; MARANS, Wendy; CARTER, Alice y VOLKMAR, Fred (2000): "Assessment Issues in Children and Adolescents with Asperger Syndrome". En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (309-339). Nueva York: The Guildford Press.
- KLIN, Ami y VOLKMAR, Fred (2000): "Treatment and Intervention Guidelines for Individuals with Asperger Syndrome". En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (340-366). Nueva York: The Guildford Press.
- LANDA, Rebecca (2000): "Social Language Use in Asperger Syndrome and High-Functioning Autism". En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (125-155). Nueva York: The Guildford Press.
- LEEKAM, Susan y PERNER, Josef (1991): "Does the Autistic Child Have a Metarepresentational Deficit?". *Cognition*, 40, 203-218.
- LESLIE, Alan (1987): "Pretense and Representation: the Origins of 'Theory of Mind'". *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- LEWANDOWSKI, Theodor (1982): *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- LILLARD, Angeline y FLAVELL, John (1992): "Young Children's Understanding of Different Mental States". *Developmental Psychology*, 28(4), 626-634.
- LOHMANN, Heidemarie y TOMASELLO, Michael (2003): "The Role of Language in the Development of False Belief Understanding: A Training Study". *Child Development*, 74(4), 1130-1144.
- LUMBROSO, Valeria (Direcc.) (2013): *Universo autista* [documental]. Francia: Flair Production y France Télévision. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zAgynHAGM-g>
- LUMBROSO, Valeria (Direcc.) (2015): *Entre tú y yo, la empatía* [documental]. Francia: Flair Production y France Télévision. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PxCg0esxmdl>
- LUNDY, Jean (2002): "Age and Language Skills of Deaf Children in Relation to Theory of Mind Development". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(1), 41-56.

- MACKAY, Gilbert y ANDERSON, Carolyn (2002): *Enseñando a niños con dificultades pragmáticas de comunicación. Intervención en el aula*. Madrid: Entha Ediciones.
- MACWHINNEY, Brian (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MADRID CÁNOVAS, Sonia (2008): “¿Cuál es la lengua ‘natural’ en niños con implante coclear prelocutivo?”. Linred, 6. Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_20062008.pdf
- MADRID CÁNOVAS, Sonia; KREMIN, Helgard y THALER-SEGUIN, Anne (2006): “Oigo voces: el lenguaje de los niños con implante coclear”. En *Actas del VII Congreso de Lingüística General [CD-ROM]*. Barcelona.
- MANRIQUE RODRÍGUEZ, Manuel Jesús; HUARTE IRUJO, Alicia y MOLINA HURTADO, Maite (2002): “Percepción auditiva en prelinguales”. En Manuel Jesús Manrique Rodríguez y Alicia Huarte Irujo (Eds.), *Implantes cocleares* (313-324). Barcelona: Masson.
- MARTIN, Andrés; PATZER, David y VOLKMAR, Fred (2000): “Psychopharmacological Treatment of Higher-Functioning Pervasive Developmental Disorders”. En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (210-228). Nueva York: The Guildford Press.
- MIDDLEBROOKS, John; BIERER, Julie Arenberg y SNYDER, Russell (2005): “Cochlear Implants: The View from the Brain”. *Current Opinion in Neurobiology*, 15, 488-493.
- MILLER, Carol (2006): “Developmental Relationships between Language and Theory of Mind”. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 142-154.
- MOELLER, Mary Pat y SCHICK, Brenda (2006): “Relations between Maternal Input and Theory of Mind Understanding in Deaf Children”. *Child Development*, 77(3), 751-766.
- MOLINA HURTADO, Maite y HUARTE IRUJO, Alicia (2002): “Exploración del lenguaje”. En Manuel Jesús Manrique Rodríguez y Alicia Huarte Irujo (Eds.), *Implantes cocleares* (145-148). Barcelona: Masson.
- MONFORT, Marc y MONFORT JUÁREZ, Isabelle (2005): *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Entha Ediciones. 2ª edición [2001].
- MONFORT, Marc; JUÁREZ SÁNCHEZ, Adoración y MONFORT JUÁREZ, Isabelle (2004): *Niños con Trastornos Pragmáticos del Lenguaje y de la Comunicación. Descripción e intervención*. Madrid: Entha Ediciones.
- MORENO-TORRES, Ignacio y BERTHIER TORRES, Marcelo (2012): “Plasticidad cerebral y lenguaje”. *UCiencia: revista de divulgación científica de la Universidad de Málaga*, 9, 24-27.

- MORENO-TORRES, Ignacio; CID, María del Mar; SANTANA, Rafael y RAMOS, Ángel (2011): "Estimulación temprana y desarrollo lingüístico en niños sordos con implante coclear: el primer año de experiencia auditiva". *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 56-75.
- MORENO-TORRES, Ignacio; TORRES, Santiago y SANTANA, Rafael (2008): "La investigación lingüística en audiología: estudio de caso de un niño sordo con implante coclear y Trastorno de Atención". En *Actas del VIII Congreso de Lingüística General*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MOST, Tova y AVINER, Chen (2009): "Auditory, Visual, and Auditory-Visual Perception of Emotions by Individuals with Cochlear Implants, Hearing Aids, and Normal Hearing". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4), 449-464.
- NICHOLAS, Johanna y GEERS, Ann (2004): "Effect of Age of Cochlear Implantation on Receptive and Expressive Spoken Language in 3-Year-Old Deaf Children". *International Congress Series*, 1273, 340-343.
- NINIO, Anat y SNOW, Catherine (1996): *Pragmatic Development*. Boulder (Colorado) / Oxford: Westview Press.
- ODOM, Penelope; BLANTON, Richard y LAUKHUF, Claire (1973): "Facial Expressions and Interpretation of Emotion-Arousing Situations in Deaf and Hearing Children". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1(2), 139-151.
- OZONOFF, Sally y MCMAHON GRIFFITH, Elizabeth (2000): "Neuropsychological Function and the External Validity of Asperger Syndrome". En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (72-96). Nueva York: The Guildford Press.
- OZONOFF, Sally; PENNINGTON, Bruce y ROGERS, Sally (1991): "Executive Function. Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081-1105.
- PAPAFRAGOU, Anna; CASSIDY, Kimberly y GLEITMAN, Lila (2007): "When We Think about Thinking: The Acquisition of Belief Verbs". *Cognition*, 105, 125-165.
- PAREDES DUARTE, M^a Jesús y VARO VARO, Carmen (2006): "Lenguaje y cerebro: conexiones entre neurolingüística y psicolingüística". En Beatriz Gallardo Paúls, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds.), *Lingüística clínica y neuropsicología. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol. 1: Investigación e intervención en patologías del lenguaje* (107-119). Valencia: Universitat.
- PÉREZ-LEROUX, Ana Teresa (2008): "Subjuntivo y conciencia de la subjetividad en la adquisición infantil del lenguaje y la teoría de la mente". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 90-98.
- PERNER, Josef; FRITH, Uta; LESLIE, Alan y LEEKAM, Susan (1989): "Exploration of the Autistic Child's Theory of Mind: Knowledge, Belief, and Communication". *Child Development*, 60(3), 688-700.

- PETERSON, Candida (2004): "Theory-of-Mind Development in Oral Deaf Children with Cochlear Implants or Conventional Hearing Aids". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1096-1106.
- PETERSON, Candida y SIEGAL, Michael (1999): "Representing Inner Worlds: Theory of Mind in Autistic, Deaf, and Normal Hearing Children". *Psychological Science*, 10(2), 126-129.
- PETERSON, Candida y SIEGAL, Michael (2000): "Insights into Theory of Mind from Deafness and Autism". *Mind & Language*, 15(1), 123-145.
- PETERSON, Candida y SLAUGHTER, Virginia (2006): "Telling the Story of Theory of Mind: Deaf and Hearing Children's Narratives and Mental State Understanding". *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 151-179.
- PETERSON, Candida y WELLMAN, Henry (2009): "From Fancy to Reason: Scaling Deaf and Hearing Children's Understanding of Theory of Mind and Pretence". *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 297-310.
- PETERSON, Candida; WELLMAN, Henry y LIU, David (2005): "Steps in Theory-of-Mind Development for Children with Deafness or Autism". *Child Development*, 76(2), 502-517.
- PONTON, Curtis y MOORE, Jean (2002): "Desarrollo y plasticidad del sistema auditivo central humano". En Manuel Jesús Manrique Rodríguez y Alicia Huarte Irujo (Eds.), *Implantes cocleares* (73-84). Barcelona: Masson.
- PORTILLO CORADO, Franco (2002): "Descripción y funcionamiento del implante coclear". En Manuel Jesús Manrique Rodríguez y Alicia Huarte Irujo (Eds.), *Implantes cocleares* (43-50). Barcelona: Masson.
- PREGO VÁZQUEZ, Gabriela; SOUTO GÓMEZ, Montserrat y DIESTE QUIROGA, Beatriz (2009): "La adquisición pragmática: intención y acción comunicativa en edad temprana". En Milagros Fernández Pérez (Ed.), *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua. Explotación del banco de datos 'Koiné'* (149-204). Madrid: Arco/Libros.
- RABAZO MÉNDEZ, M^a José y MORENO MANSO, Juan Manuel (2006): "Estilo interactivo durante la lectura de cuentos infantiles de contenido engañoso". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 10, 4[3], 493-512.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa. 23^a edición.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2011): *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.

- REMMEL, Ethan y PETERS, Kimberly (2009): "Theory of Mind and Language in Children with Cochlear Implants". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), 218-236.
- RÉVIL, Sophie (Direcc.) (2012): *El cerebro de Hugo* [documental]. Francia: Elzévir Films y Escazal Films. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bvoRtOTuH6c>
- RHYS-JONES, Sara (2000): "Theory of Mind: Deaf and Hearing Children's Comprehension of Picture Stories and Judgments of Social Situations". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 248-265.
- RIEFFE, Carolien y TERWOGT, Mark Meerum (2000): "Deaf Children's Understanding of Emotions: Desires Take Precedence". *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 601-608.
- RIVIÈRE, Ángel (1993): "Sobre objetos con mente: reflexiones para un debate". *Anuario de Psicología*, 56, 49-75.
- RODRÍGUEZ BARCIA, Susana (2012): "El análisis ideológico del discurso lexicográfico: una propuesta metodológica aplicada a diccionarios monolingües del español". *Verba*, 39, 135-159.
- RODRÍGUEZ DE GUZMÁN, Noelia; GARCÍA, Eva M^a; GORRIZ, Ana Belén y REGAL, Raquel (2003): "¿Cómo se estudia el desarrollo de la mente?". *Fòrum de Recerca*, Universitat Jaume I, 8, curso 2002-2003.
- RODRÍGUEZ ROSIQUE, Susana (2011): "Valores epistémicos de las categorías verbales en español: cuando la pragmática se integra en la gramática". *Verba*, 38, 243-269.
- ROMAINE, Suzanne (1984): *The Language of Children and Adolescents. The Acquisition of Communicative Competence*. Oxford: Basil Blackwell.
- RONDAL, Jean A. (2007): "Teoría de la mente y lenguaje". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 2(27), 51-55.
- ROURKE, Byron y TSATSANIS, Katherine (2000): "Nonverbal Learning Disabilities and Asperger Syndrome". En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (231-253). Nueva York: The Guildford Press.
- RUFFMAN, Ted; SLADE, Lance y CROWE, Elena (2002): "The Relation between Children's and Mothers' Mental State Language and Theory-of-Mind Understanding". *Child Development*, 73(3), 734-751.
- RUFFMAN, Ted; SLADE, Lance; ROWLANDSON, Kate; RUMSEY, Charlotte y GARNHAMB, Alan (2003): "How Language Relates to Belief, Desire, and Emotion Understanding". *Cognitive Development*, 18, 139-158.
- RUSSELL, Philip; HOSIE, Judith; GRAY, Colin; SCOTT, Clare; HUNTER, N.; BANKS, James y MACAULAY, Mairi (1998): "The Development of Theory of Mind in Deaf Children". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 903-910.

- SACKS, Oliver (1989): *Seeing Voices. A Journey into the World of the Deaf*. Nueva York: University of California Press.
- SÁNCHEZ GARCÍA, Jesús (1995-1996): "Algunas taxonomías del léxico de las emociones y su pertinencia para el corpus léxico de un estudio traductológico inglés-español". *Cuadernos de Investigación Filológica*, 21-22 (XXI – XXII), 89-118.
- SANTANA, Rafael y TORRES, Santiago (2005): "Desarrollo comunicativo-lingüístico en el niño sordo profundo". En Miguel Puyuelo y Jean Adolphe Rondal (Eds.), *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje* (205-273). Barcelona: Masson.
- SCHICK, Brenda; DE VILLIERS, Peter; DE VILLIERS, Jill y HOFFMEISTER, Robert (2007): "Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children". *Child Development*, 78(2), 376-396.
- SCHORR, Efrat; FOX, Nathan y ROTH, Froma (2004): "Social and Emotional Functioning of Children with Cochlear Implants: Description of the Sample". *International Congress Series*, 1273, 372-375.
- SCHULTZ, Robert; ROMANSKI, Lizabeth y TSATSANIS, Katherine (2000): "Neurofunctional Models of Autistic Disorder and Asperger Syndrome. Clues for Neuroimaging". En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (172-209). Nueva York: The Guildford Press.
- SERRA, Miquel; SERRAT, Elisabet; SOLÉ, Rosa; BEL, Aurora y APARICI, Melina (2000): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- SHATZ, Marilyn; WELLMAN, Henry y SILBER, Sharon (1983): "The Acquisition of Mental Verbs: A Systematic Investigation of the First Reference to Mental State". *Cognition*, 14, 301-321.
- SLADE, Lance y RUFFMAN, Ted (2005): "How Language Does (and Does Not) Relate to Theory of Mind: a Longitudinal Study of Syntax, Semantics, Working Memory and False Belief". *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 117-141.
- SMITH, Isabel (2000): "Motor Functioning in Asperger Syndrome". En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (97-124). Nueva York: The Guildford Press.
- SODIAN, Beate y THOERMER, Claudia (2008): "Precursors to a Theory of Mind in Infancy: Perspectives for Research on Autism". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 27-39.
- SPENCER, Linda J. y BASS-RINGDAHL, Sandie (2004): "An Evolution of Communication Modalities: Very Young Cochlear Implant Users Who Transitioned from Sign to Speech During the First Years of Use". En *International Congress Series*, 1273, 352-355. Elsevier.

- SVIRSKY, Mario (2002): "Efecto del implante coclear en el desarrollo lingüístico de niños con hipoacusia profunda prelocutiva". En Manuel Jesús Manrique Rodríguez y Alicia Huarte Irujo (Eds.), *Implantes cocleares* (325-336). Barcelona: Masson.
- SZAGUN, Gisela (2004): "Individual Differences in Language Acquisition by Young Children with Cochlear Implants and Implications for a Concept of 'Sensitive Phase'". *International Congress Series*, 1274, 308-311.
- SZATMARI, Peter (2000): "Perspectives on the Classification of Asperger Syndrome". En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (403-417). Nueva York: The Guildford Press.
- TAMMET, Daniel (2006): *Nacido en un día azul. Un viaje por el interior de la mente y la vida de un genio autista*. Málaga: Sirio.
- TANNEN, Deborah (1989): *Talking Voices. Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TANTAM, Digby (2000): "Adolescence and Adulthood of Individuals with Asperger Syndrome". En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (367-399). Nueva York: The Guildford Press.
- TAYLOR, Marjorie y CARLSON, Stephanie (1997): "The Relation between Individual Differences in Fantasy and Theory of Mind". *Child Development*, 68(3), 436-455.
- TERWOGT, Mark Meerum y RIEFFE, Carolien (2004): "Deaf Children's Use of Beliefs and Desires in Negotiation". *Journal of Deaf Studies and Deaf*, 9(1), 27-38.
- TIRAPU-USTÁRROZ, J.; PÉREZ-SAYES, G.; EREKATXO-BILBAO, M. y PELEGRÍN-VALERO, C. (2007): "¿Qué es la teoría de la mente?". *Revista Neurología*, 44(8), 479-489.
- TOMASELLO, Michael y BATES, Elizabeth (Eds.) (2001): *Language Development. The Essential Readings*. Oxford: Blackwell Publishers.
- TORRES MONREAL, Santiago (Coord.); RODRÍGUEZ SANTOS, José Miguel; SANTANA HERNÁNDEZ, Rafael y GONZÁLEZ CUENCA, Antonia (2000): *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe. 2ª edición [1995].
- TOTTENHAM, Nim; TANAKA, James; LEON, Andrew; MCCARRY, Thomas; NURSE, Marcella; HARE, Todd; MARCUS, David; WETERLUND, Alissa; CASEY, BJ y NELSON, Charles (2009): "The NimStim Set of Facial Expressions: Judgments from Untrained Research Participants". *Psychiatry Research*, 168, 242-249.
- TYE-MURRAY, Nancy (2003): "Conversational Fluency of Children Who Use Cochlear Implants". *Ear & Hearing*, 24, 82S – 89S.
- US AUTISM & ASPERGER ASSOCIATION (2017): *What Is Autism, Asperger Syndrome, and Pervasive Developmental Disorders?* Web de la USAAA, disponible en: www.usautism.org/definitions.htm

- VALDEZ, Daniel (Coord.) (2001): *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Buenos Aires: FUNDEC (Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos).
- VOLKMAR, Fred y KLIN, Ami (2000): "Diagnostic Issues in Asperger Syndrome". En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (25-71). Nueva York: The Guildford Press.
- WANG, Yifang; SU, Yanjie; FANG, Pang y ZHOU, Qingxia (2011): "Facial Expression Recognition: Can Preschoolers with Cochlear Implants and Hearing Aids Catch It?" *Research in Developmental Disabilities*, 6(32), 2583-2588.
- WELLMAN, Henry y BANERJEE, Mita (1991): "Mind and Emotion: Children's Understanding of the Emotional Consequences of Beliefs and Desires". *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 191-214.
- WELLMAN, Henry y LIU, David (2004): "Scaling of Theory-of-Mind Tasks". *Child Development*, 75(2), 523-541.
- WELLMAN, Henry y WOOLLEY, Jacqueline (1990): "From Simple Desires to Ordinary Beliefs: The Early Development of Everyday Psychology". *Cognition*, 35, 245-275.
- WILLIAMS, David y HAPPÉ, Francesca (2009): "What Did I Say? Versus What Did I Think? Attributing False Beliefs to Self Amongst Children With and Without Autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 865-873.
- WIMMER, Heinz y PERNER, Josef (1983): "Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception". *Cognition*, 13, 103-128.
- WING, Lorna (2000): "Past and Future of Research on Asperger Syndrome". En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (418-432). Nueva York: The Guildford Press.
- WOLFF, Sula (2000): "Schizoid Personality in Childhood and Asperger Syndrome". En Ami Klin, Fred Volkmar y Sara Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (278-305). Nueva York: The Guildford Press.
- WOOLFE, Tyron; WANT, Stephen y SIEGAL, Michael (2002): "Signposts to Development: Theory of Mind in Deaf Children". *Child Development*, 73(3), 768-778.
- WOOLFE, Tyron; WANT, Stephen y SIEGAL, Michael (2003): "Siblings and Theory of Mind in Deaf Native Signing Children". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 340-347.
- YULE, Georges (2007): *El lenguaje*. Madrid: Akal. 3ª edición corregida y aumentada.