



ARGUMENTACIÓN DE EXPERTOS: ESTRATEGIAS EN NIÑOS ASPERGER

ARGUING WITH EXPERTS: STRATEGIES IN CHILDREN WITH ASPERGER

María Luisa Silva¹

CIIPME, CONICET, Buenos Aires, Argentina
mlsilva@conicet.gov.ar

Yamila Rubbo²

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras
Buenos Aires, Argentina
yamirubbo@gmail.com

María Florencia Tenaglia³

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras
Buenos Aires, Argentina
mflorenciatenaglia@gmail.com

Camila Ilicic Isely⁴

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras
Buenos Aires, Argentina
camila.ilicic.isely@gmail.com

Melisa Garay Frontini⁵

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras
Buenos Aires, Argentina
melisagf@gmail.com

Sofía V. Iacobuzio⁶

CIIPME, CONICET, Buenos Aires, Argentina
iacobuziosofia@conicet.gov.ar

M. Victoria Gasparini⁷

CIIPME, CONICET, Buenos Aires, Argentina
gasparini.victoria@conicet.gov.ar

Resumen

La descripción de las habilidades lingüísticas de los niños⁸ condición Asperger (CA) da cuenta de que sus discursos poseen solidez gramatical y denotan el dominio precoz de ciertos usos léxicos complejos. No obstante, experimentan dificultades lingüísticas para identificar y asignar estados mentales a otros. Así, muchos de sus usos comunicativos se tornan falentes, especialmente aquellos que implican articular o comprender usos comunicativos estratégicos. En este trabajo, caracterizamos los usos argumentativos de niños CA en instancias de interacción con un adulto, comparando estas secuencias con las de pares neurotípicos (NT). Se analiza la disposición de secuencias polémicas y el uso de dos tipos de conectores ('pero' y 'porque'). El objetivo es comprender las estrategias argumentativas dispuestas en términos dinámicos considerando especialmente si los niños CA atienden a los argumentos que les ofrecen sus oponentes. Los resultados indican que los niños CA son más reacios que los NT a polemizar sobre tópicos que están fuera de su interés y que sus enunciados presentan más encadenamientos de carácter inferencial. En cuanto a los usos de los conectores, se observó que los niños CA los utilizan con más frecuencia que los niños NT. Predominan los usos en posición inicial e intermedia (vinculando cláusulas), lo que indicaría su uso adecuado como operadores de encadenamiento argumentativo. Por otro lado, resulta predominante el uso del conector de co-orientación ('porque') en posición intermedia. Los usos de 'pero' (conector de anti-orientación) son menos frecuentes, aunque el análisis cualitativo permite observar que su uso introduce una mayor variedad de funciones pragmáticas.

Palabras clave: Asperger – estrategias – polémica – conectores – lenguaje infantil.

Abstract

The description of linguistic skills in children with Asperger condition (AC) reports that their speech shows a broad grammatical knowledge that reveals an earlier mastering of complex lexical resources. Nevertheless AC children face some difficulties when they have to linguistically identify and assign mental states to others. These problems turn unsatisfactory some of their communicative, mainly those that require articulate or understanding communicative strategic uses. In this work we characterize the AC argumentative uses in conversational settings with an adult, comparing these sequences with those produced by Neurotypical children (NT), paired with AC children in Age and Social level. We analyze the polemic sequences and the use of two types of grammatical connectors ('but' and 'because'). The aim is to understand the argumentative strategies used by children in a dynamic perspective, considering if AC children can cope with the arguments presented by their opponents. The results show that AC children are more reluctant to argue over topics that were out of their focus of interests and, also, their utterances, in a great amount of uses, show more inferential chaining than the NT's utterances. If we take into account the grammatical connectors, we observed that AC children use them more frequently than NT children. The most common uses are in the initial and intermediate positions (linking clauses) and

it seems to indicate that AC children master properly their functions as argumentative chaining operators. 'Because' is the most frequent connector in co-orientation uses, it is when it occurs in an intermediate position. The uses of 'but' (anti-orientation connector) are less frequent although the qualitative analysis allows us to observe a more range of pragmatic functions.

Keywords: Asperger – strategies – polemic – connectors – child language.

Recepción: 03-06-2020

Aceptación: 28-10-2020

INTRODUCCIÓN

La descripción de las habilidades lingüísticas de los niños condición Asperger (CA), ante una mirada crítica, puede ser caracterizada como problemática. En efecto, pese a que se da cuenta de que en general dominan precozmente la gramática, evidenciando incluso usos léxicos complejos para su edad, también se reconoce que al utilizar esos recursos en situaciones comunicativas efectivas suelen tener dificultades para que sus interlocutores los comprendan acabadamente (Martín-Borreguero, 2005). También se ha reconocido que poseen problemas tanto en la comprensión como en la producción de expresiones del lenguaje figurado (metáforas, metonimias y comparaciones), usos irónicos y humorísticos, es decir, presentan problemas en los usos estratégicos del lenguaje, especialmente aquellos que implican desdoblamiento del aspecto locucionario del ilocucionario (Attwood, 2007; Martín-Borreguero, 2005). Lo expuesto suele relacionarse con las dificultades que experimentan para el reconocimiento y asignación de estados mentales. Pese a que la descripción de ciertos usos lingüísticos puede ser calificada como detallada, son realmente escasos los estudios que analizan funcionalmente las interacciones comunicativas de los niños CA. Cabe señalar que recientemente han surgido algunos trabajos –por ejemplo, Tenaglia et al. (2020), que analiza el uso de estrategias de reformulación en interacciones conversacionales–, pero no hemos hallado investigaciones similares sobre el desarrollo de las estrategias argumentativas en esta población.

Las descripciones de las habilidades lingüísticas de los niños CA consideran que la verborragia, la rapidez con la que crean instancias polémicas y la construcción de argumentos sofisticados son manifestaciones de su carácter confrontativo. Destacan que, pese a una dificultad para atender a los estados mentales de otros, tienden a construir argumentaciones sofisticadas para validar sus pareceres o decisiones. Incluso, en manuales para padres se los caracteriza como pequeños polemistas (Post, 2009).

En síntesis, la descripción y caracterización de las estrategias argumentativas de niños CA es anecdótica, esencialmente circunscripta al ámbito del inglés, y con una profusión de observaciones acerca del carácter problemático de la conducta argumentativa/confrontativa de los niños.

En este trabajo procuraremos caracterizar los usos argumentativos de niños CA en instancias de interacción con un adulto a partir de intercambios libres. Compararemos sus secuencias con las de pares neurotípicos (NT) de misma franja etaria, sexo y clase social con la intención de comprender sus estrategias en términos dinámicos.

Argumentación: consideraciones e hitos en el desarrollo infantil

Cisterna y Garayzábal (2016) consideran a la argumentación como la actividad humana por la cual los sujetos explicitamos nuestro punto de vista ante otros y en la que, atendiendo a diferencias con nuestros (reales o posibles) interlocutores, exponemos encadenamientos con el objeto de coordinar voluntades para lograr nuestros objetivos. Al argumentar se ponen en juego dos características distintivamente humanas: la razonabilidad y la sociabilidad (Rescher, 1993). Frente a un interlocutor, a quien le asignamos un estado de mente diferente al nuestro, nos preocupamos por transmitir nuestro punto de vista y le asignamos el estatuto de “ser razonable” y por ello procuramos que distintos razonamientos lo persuadan.

Los niños se ven involucrados en actividades interaccionales desde muy pequeños, caracterizadas por la negociación y atravesadas por discursos argumentativos. Estas situaciones no se restringen a un contexto social determinado: ocurren durante el juego, en la escuela, en conversaciones informales del día a día; con adultos o pares. Existen numerosos estudios sobre el desarrollo de la argumentación en niños NT hablantes de español (Crespo, 1995; Migdalek et al., 2014; Molina, 2011; Silva, 2002; entre otros).

Cisterna y Garayzábal (2016) han realizado una revisión de la literatura existente, distinguiendo los estudios según consideren una tradición lógica, una retórica u otra dialéctica. Del análisis, concluyen que los resultados reportados son contradictorios: los trabajos difieren en la asignación y atribución del locus de dificultad y en el reconocimiento de las estrategias que los niños utilizan. Así, mientras algunos trabajos encuentran que niños de 3 años pueden comprender y generar discursos argumentativos (Orsolini y Pontecorvo, 1992; Stein y Miller, 1993) o que un niño de 5 años desarrolla estrategias complejas y recursos argumentativos acordes para “convencer u obtener la adhesión del oyente” (Silva, 2002, p.1); otros señalan que no hay argumentos *stricto sensu*, sino estrategias supletorias, como la insistencia, el parafraseado o la amenaza (Eisenberg, 1987; Gensishi y Di Paolo, 1982); otros aducen que las dificultades radican en la justificación de una idea (Kuhn, 1996; Muller-Mirza et al., 2009; Scholtz et al., 2006) y otros, en la necesidad de contraponer ideas propias frente a las de alguien más (Crespo, 1995).

La gran dificultad para comparar estos resultados radica en la matriz teórica: qué se entiende por argumentación y cuáles son las estrategias argumentativas que se consideran y ponderan. No obstante, existe consenso en que el incremento de frecuencia de uso de estrategias argumentativas correlaciona con la curva evolutiva (Golder, 1993) y se observan cambios en la complejidad de los usos. A los 6 y 7 años, los niños pueden adoptar una posición; entre los 7 y 8 pueden ponderar dos posturas sobre un asunto y justificar la asunción de una de estas, y recién a los 14 pueden expresar sutilezas y

atender a las supuestas contradicciones ante la elaboración de una justificación. En este sentido, puede especularse una relación de desarrollo entre nivel cognitivo y desempeño argumentativo (Means y Voss, 1996).

En cuanto al abanico de estrategias argumentativas con las que cuentan los niños, además de las reconocidas en Gensishi y Di Paolo (1982) y Eisenberg (1987), Crespo (1995) reconoce que cuanto más pequeño es el niño más tiende a utilizar argumentos basados en la estructura de lo real percibido (sucesión causal, relaciones medios-fines, propiedad, coexistencia) o la falacia de autoridad; mientras que, posteriormente, utiliza estrategias como: la ilustración, el modelo, la analogía, la adición y la incompatibilidad. Al respecto, existe evidencia de que la complejidad de las estrategias se incrementa con la edad, hasta dejar de lado las supletorias (por ejemplo: la insistencia) y el uso de argumentos particulares relacionados con la experiencia (Álvarez Angulo, 2002; García Calcedo, 2004; Golder, 1993; Weiss y Sachs, 1991). De todos modos, en el estudio de estas estrategias es imprescindible una perspectiva dinámica con respecto a la gestión del texto, que considere las características de la comunidad a la que pertenecen los niños (Silva, 2002).

Las investigaciones –pese a las diferencias en los enfoques, en el corpus y en la matriz teórica– coinciden en que las argumentaciones de niños pequeños (hasta 4 o 5 años) están basadas en sus experiencias. Es por eso que sus argumentos sostienen su propio punto de vista, decisión o deseo más que atender a las demandas del oponente (Stein y Bernas, 1999). Dado que una argumentación convincente debe contemplar y explicitar la posición del oponente para disuadirlo, considerar la intervención de un interlocutor y la dinámica argumentativa (especialmente en el caso de las argumentaciones iniciales) resulta fundamental para comprender los rasgos evolutivos de la dinámica argumentativa y con ello promover el desarrollo de argumentaciones complejas (García-Mila y Andersen, 2008).

Un desarrollo teórico que ofrece un marco de análisis complejo para la comprensión del uso de estrategias argumentativas en relación a los recursos que cada lengua ofrece es el de la Teoría de la Argumentación en la Lengua (Anscombe y Ducrot, 1993; García Negroni, 2016). Esta teoría considera que la lengua es un sistema simbólico que ha convencionalizado recursos argumentativos, es decir, instancias por las que los seres humanos negociamos opiniones, perspectivas, ideas, significados. Los conceptos que cada lengua lexicaliza como posibilidades de negociación se organizan en espacios argumentativos: los *topoi*. Los hablantes identificamos cuáles son los *topoi* a convocar para persuadir, considerando que cada uno también es un espacio enunciativo polifónico. Diferentes operadores discursivos (conectores, mitigadores, modalizadores) permiten vincular –es decir, reforzar o disminuir– el contenido argumentativo de los *topoi* actualizados en cada encadenamiento enunciativo (García Negroni, 2016). En

este marco, los conectores cumplen un rol fundamental; no son solo articuladores, sino que son engranajes y su uso evidencia cuál es el dominio que el sujeto posee de la posibilidad de argumentar. En los primeros desarrollos de la teoría se identificaron dos tipos de flujos argumentativos: el de co-orientación y el de anti-orientación. Anscombe y Ducrot (1993) proponen el análisis de 'porque' y 'pero' como conectores prototípicos que permiten articular cada una de estas dinámicas.

Cabe señalar, que en las últimas décadas no solo se han desarrollado modelos teóricos más sutiles para comprender la dinámica argumentativa sino también propuestas para implementar instancias de diagnóstico y de intervención que permiten el aprendizaje de estrategias de argumentación complejas (Cisterna y Garayzabal, 2016). En nuestro ámbito se han difundido propuestas para el desarrollo de argumentación en niños, en estudiantes del nivel secundario (Arnoux et al., 2002) y en universitarios (Zamudio et al., 2000). Los docentes cumplen un rol fundamental y, por ello, también se torna necesario diseñar e implementar dispositivos que les permitan comprender la complejidad de los procesos involucrados en la comprensión y producción del discurso argumentativo (Orsolini, 1993) y también en su desarrollo (Silva, 2002).

Condición Asperger: características cognitivas y usos comunicativos

El Síndrome de Asperger (SA) (WHO, 2000) o Trastorno de Asperger (APA, 2000) es considerado un trastorno del neurodesarrollo incluido dentro del espectro autista por el *DSM-V* (APA, 2013). Pese a esta caracterización, y dado que existen acendradas controversias respecto al estatuto neurocognitivo del SA (Frith, 1991) y su adscripción como un Trastorno del Espectro Autista (TEA) (APA, 2013), se ha situado un espacio de disputa en el cual los sujetos Asperger asumen decisiones sobre la consideración social que desean para sí. En efecto, existe un marcado debate acerca de la denominación y sobre dicha caracterización (Ortega, 2009).

Una postura de tradición neuropsiquiátrica considera el Trastorno Autista como una enfermedad, con la consecuente consideración clínica; mientras que otra postura considera que el autismo es parte de una identidad, condición, de quienes se encuentran en este espectro. Esta última posición es coherente con el actual paradigma de la neurodiversidad, que sostiene que las condiciones (trastornos, previamente caracterizados) son el resultado de conexiones neurológicas divergentes, pero no una patología pasible de cura (Ortega, 2009). En consonancia con este paradigma adoptaremos el término 'condición Asperger' (CA) para referirnos a las personas con características asimilables a la CA; no obstante, consideramos fundamental reconocer que el TEA es un espectro con variedad muy amplia de personas de diversas características o necesidades. Asumir el paradigma de la neurodiversidad no implica desestimar la necesidad de la intervención clínica y

estatal, sino remarcar que estas acciones deben procurar la inclusión y el respeto de las características de la CA, en línea con el marco de investigación *Research Domain Criteria (RDoC)* (Vilar et al., 2019).

Los sujetos CA (según la descripción del *DSM-IV*, APA, 2002) no presentan un retraso significativo en el lenguaje temprano. Sin embargo, como señalan Richardson et al. (2007), pueden observarse divergencias con respecto a las conductas de los neurotípicos, por lo menos en tres aspectos: en el ámbito social, dificultades en la disposición de habilidades sociales y en el establecimiento de relaciones sociales; en el aspecto comunicativo, dificultades de índole pragmático y de usos situados y del lenguaje figurado; en el aspecto conductual, existencia de comportamientos repetitivos o perseverantes acompañados de intereses puntuales en un rango restrictivo de temas (Atwood, 2007; Belinchón et al., 2008; Martín-Borreguero, 2005).

Existe cierto consenso en relacionar algunos de los rasgos previamente mencionados con las dificultades que los sujetos CA poseen para habilidades relacionadas con Teoría de la Mente, es decir, la posibilidad de comprender creencias, deseos e intenciones de otros (Baron Cohen et al., 1985). Esto conlleva que los sujetos CA enfrenten fallos a la hora de prever conductas y entender otros puntos de vista. Sin embargo, mientras que las personas autistas pueden no llegar a desarrollar esta habilidad, se ha observado que las personas CA podrían aprender a utilizarla (Richardson et al., 2007).

Argumentación en condición Asperger

Pese a que la identificación de fallos comunicativos es uno de los criterios diagnósticos para CA, son escasas las referencias sobre usos argumentativos y, cuando estas se incluyen, o son de índole general (Attwood, 2007; Martín-Borreguero, 2005; Wing, 1981) o de observaciones anecdóticas (Post, 2009). Por ejemplo, Atwood y Gray (1999) consideran que las personas CA organizan discursos perseverativos sobre su propio punto de vista, aunque comprendan que exista evidencia conflictiva.

Por otro lado, los estudios de carácter experimental focalizan en estructuras o sintagmas sin funcionalidad y no contemplan la comparación con pares NT o niños de otras condiciones. Richardson et al. (2007) atribuyen esta situación problemática a la falta de predisposición (o posibilidad) de los investigadores de entrar en contacto con personas CA sumado a la tendencia a realizar trabajos cuantitativos, en lugar de cualitativos. Proponen resolver esta deficiencia a partir del marco que provee la Pragma-dialéctica (Eemeren et al., 2005). Realizan un estudio exploratorio (3 adultos CA) para conocer la comprensión de secuencias argumentativas –válidas y falaces– en adultos CA. El propósito era identificar si los argumentos falaces eran considerados menos razonables. El instrumento es el test de falacias (Eemeren y Meuffels, 2002).

Los sujetos, luego de leer 12 secuencias dialogales polémicas, en las que uno de los personajes resuelve la cuestión a partir de un enunciado que puede incluir (o no) una falacia *ad hominem*, deben evaluar el grado de “razonabilidad” de ese encadenamiento. Hipotetizan que la población CA, en virtud de las dificultades para asignar estados mentales, mostrarían gran variabilidad en la adjudicación de razonabilidad. Los resultados indican que los sujetos consideraron que los encadenamientos falaces eran “regularmente razonables” y solo uno de ellos calificó a los encadenamientos sin falacias como “completamente razonables”, es decir, parecen tener problemas en considerar el nivel de “razonabilidad convencional”. Por otro lado, observaron que el mejor desempeño correspondía a los sujetos diagnosticados tempranamente, que recibieron acceso a educación especializada (Richardson et al., 2007).

Con respecto a la argumentación en niños CA hablantes de español rioplatense, se ha observado que cuando son pequeños (o tienen asistencia terapéutica tardía) sostienen sus puntos de vista haciendo uso de estructuras circulares, es decir, con argumentos repetitivos, con justificaciones basadas en sentimientos y emociones, para luego apelar a argumentos de carácter social (lo “socialmente valorado”) y brindan ejemplos para apoyar sus posiciones (Castro González, comunicación personal, 25 de mayo, 2020). Castro González considera que las emociones condicionan fuertemente el desarrollo de las argumentaciones y aporta el siguiente ejemplo:

El niño con SA⁹ de menos de 8 años es capaz de guardar silencio el tiempo que le parezca, para no responder a una pregunta sobre algo que no le interesa y, sin embargo, frente al pedido de su interlocutor acerca de algún ítem de su interés será capaz de contar todo lo que sabe y piensa si el otro se lo permite. Si se trata de argumentar los alcances de sus necesidades, usará todos los argumentos aceptables para él mismo, y en general bastante claros para el otro, en beneficio del logro de aquello que quiere. Se habla de argumentos de acción en niños pequeños, y claro aquí se habla de lo mismo, solo que sería más conveniente hablar de argumentos de emoción. Cuando un niño con SA de 8 años me habla de la inexistencia de la magia, luego de los 12 probablemente hablará de la inexistencia de Dios. Debo estar dispuesta a escuchar y a tomar notas, porque estoy segura que él trabajó durante mucho tiempo con este pensamiento [...] la persuasión es natural, clara aún desde tempranas edades. (Castro González, comunicación personal, 25 de mayo, 2020).

Lo que resulta claro de este comentario es que la argumentación emerge a partir de tópicos que se vinculan estrechamente con el interés, la atención y el deseo; con estas condiciones, la sutileza de la construcción argumentativa de los niños CA resulta llamativa. Castro González¹⁰ brinda ejemplos ilustrativos:

M.¹¹ en cuarto grado¹² me explicó que no haría nunca educación física porque lo consideraba vergonzoso e indigno. Él fue siempre físicamente más grande que la mayoría de sus compañeros. Se le dijo que era una materia obligatoria del colegio, que sería correcto que lo hiciera. Muy ofuscado me respondió que si él fuera discapacitado físico no debería hacerla y se quedó esperando mi respuesta, mirándome fijo a los ojos.

—No sos discapacitado físico, sos aspi, ser aspi no te exime de hacer educación física.

—Sí, porque probablemente me dé una crisis de ansiedad viendo que sería imposible para mí ponerme en ridículo frente a todos y cuando la maestra lo viera seguramente me liberaría de ello. (Castro González, comunicación personal, 25 de mayo, 2020).

La observación, producto del acompañamiento y del trabajo clínico, proporcionan claros ejemplos de usos argumentativos en niños CA. No obstante, resulta necesario complementar esta perspectiva anecdótica. Ante la necesidad de abordar la descripción de los usos argumentativos de los niños CA procuramos relevar y describir las formas argumentativas que emergen, en comparación con sus pares NT, en un formato de entrevista semiestructurada de interacción adulto-niño (Silva, 2010). Se caracteriza la dinámica de las secuencias polémicas y se consideran los usos de los conectores argumentativos prototípicos ('porque' y 'pero') desde el marco de la Teoría de la Argumentación de la Lengua (Anscombe y Ducrot, 1993; García Negroni, 2016). El propósito final es explorar instancias de análisis lingüístico y discursivo que permitan inferir cuál es el estatuto que los niños CA les adjudican, en instancias argumentativas, a los estados mentales de sus ocasionales antagonistas argumentativos.

METODOLOGÍA

Participantes

Participaron en este estudio 12 (doce) niños, 6 (seis) de condición Asperger (CA) y 6 (seis) neurotípicos (NT); para comparar desempeños se conformaron parejas de niños CA y DT que coincidieran en edad (frangas etarias de 6 meses) y sexo. La media de edad para cada grupo es de 7;1 años (rango CA: 5;6-10;6, rango NT: 5;5-10;0). En virtud de la diferente prevalencia de la CA según sexo (4:1), la población estaba conformada en su totalidad por varones.

Se torna dificultoso analizar usos de niños CA pequeños dado que la consideración diagnóstica de la condición generalmente resulta tardía (Belinchón et al., 2008) y que las particulares condiciones del diagnóstico en la Argentina tornan este cuadro aún más problemático (Silva, 2019). Es por ello que el rango etario se ha extendido hasta los 10 años. Todos los niños pertenecen a clase media (Sautu, 2011), son monolingües, hablantes de español, variedad rioplatense. Ninguno de los niños poseía patologías auditivas o lingüísticas.

Material

El corpus conformado para este estudio se ha obtenido a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada incluida en la "Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas" (Silva et al., 2015). Esta consiste en una entrevista

individual, en la que el entrevistador adulto interactúa con el niño a partir de un cuestionario de 15 preguntas, que indagan la percepción y opinión de los niños sobre los conceptos de inteligencia y memoria, y en la relación de estas facultades con el desempeño escolar. Las interacciones se registran en audio y su duración oscila entre 3 y 20 minutos. El corpus de la interacción permite conocer, además de las características de la capacidad metacognitiva infantil sobre los constructos cognitivos mencionados, el nivel de desarrollo discursivo a partir de medidas de desempeño psicolingüístico, de complejidad y precisión léxica, de complejidad sintáctica y de escalas de valoración de adecuación a registro y de cooperación discursiva.

Recolección de la información empírica

Los padres (o tutores) debieron autorizar la participación de sus hijos a partir de la firma de un consentimiento informado. En este documento se solicita la autorización para la participación del niño en la investigación junto con una breve descripción de la tarea y sus objetivos. Las entrevistas individuales ocurrieron en espacios destinados especialmente para este fin. Todas las interacciones fueron audiograbadas y luego transcritas en forma ortográfica. Excepto algunas emisiones léxicas, todos los fragmentos fueron inteligibles y se pudieron transcribir.

Corpus de análisis

Las entrevistas tienen entre 8 y 289 enunciados. En la **Tabla 1** se presentan los valores de extensión de los discursos según los grupos poblacionales.

Tabla 1

Valores de extensión de los discursos según grupos poblacionales

	Condición Asperger		Neurotípico	
	Niño	Niño+adulto	Niño	Niño+adulto
Media en turnos	85,66	184,16	29	58,33
Rango en turnos	97	193	66	131
Total turnos	514	1105	174	350
Media en enunciados	81,83	182,83	28,83	59,33
Rango en enunciados	99	199	66	130
Total enunciados	491	1.097	173	356

Luego de la transcripción ortográfica de todas las entrevistas, se procedió al análisis discursivo procurando extraer fragmentos de índole argumentativa. Se seleccionaron secuencias que cumplieran alguno de estos dos criterios: 1) secuencias argumentativas en las que se presentan interacciones dialogales de carácter polémico (Silva, 2002) y

2) secuencias argumentativas en las que se presentan usos de conectores adversativos y causales (instancias monologales) (Anscombe y Ducrot, 1993; Silva, 2002; García Negroni, 2016). Así, para 1 se consideraron instancias semejantes a la siguiente:

9: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez (señalando los números del teclado).

E: ¡Bien!

9: Pero este es el cero.

E: Este es el cero, claro, porque el diez se forma con un uno y un cero.

9: Pero este va a acá, pero no... está ahí (señala que en el teclado el cero está ubicado después del nueve, pero debería estar antes del uno).

E: Ah, ¿viste? Se fue al final, tenés razón, tiene que estar al principio. Muy bien.

9: Pero él va a esta fila.

E: Claro... Che, y escuchame, ¿te cuesta hacer las tareas del cole?

9: Sí. [9 (CA)]¹³

Para 2, se analizaron usos semejantes a los siguientes.

Uso de 'pero':

12: Y en seis días me mejoré rápido pero pero aún no podía salir porque se está, tardaba un poquito en curarse y y cuando era el el octavo día ya pude volver a mi casa. [12 (CA)]

Uso de 'porque':

12: Yo me sé una cuenta muy fácil. 98 por 98. Porque 90 veces noventa es 900 y 80 más 80 es 160 o sea es 1160. [12(CA)]

En el análisis de conectores se ha tenido en cuenta la presencia o la ausencia del conector, su frecuencia de uso, su posición –inicial, intermedia, luego de un marcador de polaridad afirmativa o negativa y final–, y si el conector presenta funciones pragmáticas ya descritas (Anscombe y Ducrot, 1993; García Negroni, 2016).

RESULTADOS

Instancias de argumentación polémica

Las secuencias consideradas como polémicas fueron 31, en comparación con otras investigaciones, este volumen de corpus resulta escaso. Cabe mencionar que el formato de interacción planteado restringe la emergencia de secuencias argumentativas de carácter polémico. En efecto, para que emerja el discurso argumentativo infantil es necesario que

el adulto solicite justificación o se oponga a las observaciones o valoraciones que el niño articula.

La entrevista semiestructurada (Silva et al., 2015) poseía un cuestionario que orientaba hacia la elicitación de tópicos relacionados con la capacidad del niño para producir instancias de metacognición sobre capacidades cognitivas básicas (memoria y atención, esencialmente). Es decir, que la posibilidad de que el entrevistador se sitúe como oponente resultaba marginal. Pero, a pesar de la baja frecuencia de interacciones argumentativas, es posible reconocer ciertas diferencias en las estrategias que se disponen en los intercambios con niños CA y niños NT. Una diferencia notable es la instancia en la que emergen las secuencias argumentativas y la relación tópica que plantean con las respuestas a las preguntas de los entrevistadores.

En el caso de los intercambios con niños CA, las secuencias argumentativas suelen ocurrir al inicio (primeros 10 turnos de la interacción). No obstante, tanto cuando ocurren al inicio como las pocas que son internas a la entrevista, no presentan relación de contingencia tópica con las respuestas al cuestionario. Otro aspecto discursivo saliente es que, en comparación con sus pares, las secuencias que producen los niños CA presentan más encadenamientos de carácter inferencial. Al respecto analizaremos las secuencias producidas por los niños de 7 años.

Secuencia A

E: ¿Y en la compu jugás al juego de Plantas vs. Zombies?

11: Sí, poque lo tienen en mi celu

E: ¿También lo tenés en el celu?

11: ¡Sí!

E: Ah, está muy bien.

11: Y mi mamá tiene Plantas vs. Zombies 2

E: Yo ese lo conozco, yo jugaba a ese.

11: ¡Sí! Pero no lo conozco. Lo conoco en mi cet... en mi celu le zombies. Igua no no tenés. Igua no no tenés (señalando la computadora).

E: No, es aburrída mi compu... ¿no? No tiene juegos divertidos.

11: Y se los bajás (risas)

E: Me los tengo que bajar

11: Lo queré que baja [11(CA)]

Secuencia B

E: ¿Y cómo pensás que te va en el cole?

12: Bien

E: ¿Y por qué pensas que te va bien?

12: Porque casi todo el tiempo la seño me pone bien, very good stickers

E: ¿Y te gusta hacer las tareas?

12: No, porque porque porque quiero jugar un poco la tablet, la play, jugar a las cartas y también me gusta hacer dibujos de Dragon Ball, me gusta pintar y eso

E: O sea que no te gusta porque no te queda tiempo para jugar

12: No, si me queda tiempo pero un poco, cuando termino la tarea ahí, ahí puedo usar la tablet y la play y eso. [12 (NT)]

En A) observamos que, pese a que el niño tiene ciertos problemas articulatorios¹⁴ que minan la fluidez discursiva y que posiblemente no coincidan con la expectativa del discurso de un niño de 7 años, se genera inmediatamente una interacción empática, el niño interactúa libremente con la entrevistadora y polemiza con ella para indicarle una carencia del dispositivo, pero también se ofrece para solucionar esa carencia. Aunque el enunciado presenta problemas formales, la argumentación resulta eficiente. En efecto el niño además de comenzar la argumentación con un conector adversativo, formula enunciados incompletos, balbucea y produce falsos comienzos. Pese a los problemas, pareciera que el nivel de ambigüedad es bajo, pues la entrevistadora no formula ningún pedido de clarificación; lo que nos hace suponer que el intercambio descansa sobre una serie implícitos que le permiten a la entrevistadora comprender la observación del niño. De esta forma, continúa expandiendo el tópico y genera una valoración (“No, es aburrida mi compu... ¿no? No tiene juegos divertidos”) que produce una expresión de intención colaborativa en el otro. El niño brinda una solución al problema planteado. El entrevistador debe incrementar su nivel de cooperación resolviendo inferencias por ello enunciados –que pueden ser calificados como deficitarios– son comprensibles.

Por otro lado, cabe señalar que el niño utiliza recursos lingüísticos que plantean distancia argumentativa y hacen uso de la polifonía (“pero”, “no”, “igual”). En ese mismo sentido, en otros fragmentos de la entrevista se observa que, además, utiliza problemáticamente los deícticos del sistema de enunciación (Benveniste, 1971), lo que evidencia problemas para el establecimiento y la articulación de un eje de posicionamiento (*footing*) discursivo (Goffman, 1981), como se ve en el siguiente ejemplo:

E: Bueno, está bien. ¿Y a veces te ayuda alguien? ¿A quién le pedís ayuda para las tareas?

11: Eh... No ayudo a nada. [11 CA]

En B), la entrevista inicia directamente con las preguntas del cuestionario y, ante el pedido de argumentación para sostener la valoración del niño, este brinda evidencia y menciona los instrumentos de evaluación (los *stickers*) para otorgarle mayor verosimilitud. Además, se valida como protagonista, pues al mencionar en inglés las características del instrumento de evaluación informa que no solo sabe cómo lo califican, sino que también sabe inglés. En algún sentido, podría considerarse paradójico que ante la siguiente pregunta –si le gusta hacer las tareas del colegio– responda negativamente. La justificación argumentativa del niño resulta clara: realizar actividades escolares en su hogar le resta tiempo para las que lo divierten y entretienen. Pero, cuando la entrevistadora toma esta formulación, el niño se distancia y restringe el alcance: él todavía puede administrar su tiempo para realizar lo encomendado escolarmente y también aquello que lo entretiene.

En síntesis, las secuencias interaccionales analizadas inician con preguntas (“¿A qué jugás vos?”, en el caso del niño CA, y “¿Te va bien en el cole?”, en el caso del niño NT) que convocan un tópico de interés y generan, para el niño, ámbitos de conocimiento estructurado y espacios enunciativos (*Topoi*, Ducrot, 1988; García Negroni, 2016). En el caso de 11, los juegos interactivos que domina; en el caso de 12, su desempeño escolar. En A) la distancia entre ese espacio y el que el entrevistador debía relevar (la metacognición del niño sobre su desempeño escolar y habilidades cognitivas) es muy amplio, mientras que en el caso de B) es contiguo. Esto último lleva a que en B) confluyan propósitos comunicativos y se preserve el espacio de atención conjunta. Para 11, los fallos de fluidez y falsos comienzos, junto con marcas que señalan dificultades de apropiación discursiva (el problemático uso de recursos lingüísticos como posicionamiento), conspiran con la posibilidad de que el entrevistador genere un alineamiento de propósitos comunicativos y con ello se instale en la interacción un espacio de atención conjunta productivo para el despliegue argumentativo del niño (Silva, 2002).

Usos de conectores

Se hallaron 73 secuencias con usos de conectores. Con el objetivo de comparar estas instancias, realizamos una clasificación atendiendo a la posición del conector en el enunciado (distribución). Comparamos los enunciados en los que el conector se encontraba en posición inicial (I), aquellos ubicados luego de un monosílabo –la cláusula previa resulta una respuesta corta a una pregunta previa o es otro conector– (PM), en posición intermedia –vinculando dos cláusulas– (PI) y en posición final (F). En la **Tabla 2** presentamos los ejemplos de cada caso.

Tabla 2

Ejemplos de distribución de conectores

Conector/posición	Porque	Pero
Inicial (I)	9(CA): Porque este va con él, con uno.	9(CA): Pero este es el cero.
Posterior a monosílabo (PM)	11(CA): Sí, poque no tienen en mi celu.	9(CA): Sí, pero me gusta hacer... sí.
Intermedia (PI)	12(CA): ¿a, y a, y a, y a, y ayer sabés de qué me tocó actuar? Del enemigo de Jesús el diablo porque el que hizo el cuento era un loco que lo quiero reventar.	12(CA): Y patear la pelota am y corre y correr pero cuando estaba en la silla de ruedas solo podía andar en la silla como, como, como conducir un auto.
Final (F)	-	12(CA): No todo pero .

Para analizar diferencias entre usos según distribución se presenta el análisis de la frecuencia absoluta y relativa según distribución (**Tabla 3**).

Tabla 3

Uso de conectores según distribución: frecuencias absoluta y relativa (intergrupo e intragrupo)

Posición	Porque			Pero		
	CA	NT	TOTAL	CA	NT	TOTAL
I	12	8	20	9	1	10
	60%	40%	100%	90%	10%	100%
	36,36%	57,14%	42,55%	40,91%	25%	38,46%
PM	4	1	5	3	0	3
	80%	20%	100%	100%	0%	100%
	12,12%	7,14%	10,64%	13,64%	0%	11,54%
PI	17	5	22	9	2	11
	77,27%	22,73%	100%	81,82%	18,18%	100%
	51,52%	35,71%	46,81%	40,91%	50%	42,31%
F	-	-	-	1	1	2
				50%	50%	100%
				4,5%	25%	7,69
Totales	33	14	47	22	4	26
	78,21%	29,79%	100%	84,62%	15,38%	100%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

El análisis de los resultados nos permite apreciar que el conector que prevalece en los dos grupos es 'porque', es decir, el encadenamiento argumentativo que predomina en los intercambios analizados es el de co-orientación (Anscombe y Ducrot, 1993; García Negroni, 2016). En este tipo de encadenamiento, la prótasis, introduce la justificación de la apódosis, a partir de la mención de relaciones entre efectos (o consecuencias) y motivos (o causas).

Por otro lado, se observa también que, para ambos tipos de conectores, en todas las posiciones, los usos de la población CA predominan por sobre los de la población NT (78,21% de los usos de 'porque' y 84,62% de 'pero'). Sin embargo, existen distribuciones en que las diferencias entre la población CA y NT son menores. Así, por ejemplo, en el uso de 'porque' se observa que la menor diferencia entre grupos ocurre en posición inicial (60% para CA y 40% para NT). En cuanto a los usos de 'pero', observamos que resultan casi la mitad de los usos de 'porque', es decir, son mucho menos frecuentes en este contexto de interacción. En cuanto a la distribución por posiciones, observamos que para los niños CA, tal como ocurre con 'porque', las posiciones iniciales e intermedia son las más productivas. En síntesis, la frecuencia de usos, en todas las distribuciones, parecería condecir con la descripción de un dominio precoz de los recursos gramaticales de la población CA con respecto a los de la NT (Martín-Borreguero, 2005).

En cuanto al funcionamiento sintáctico de los conectores, se ha descrito que típicamente el conector 'porque' articula encadenamientos de co-orientación (Anscombe y Ducrot, 1993); mientras que el uso del conector 'pero' articula encadenamientos anti-orientados, es decir, encadenamientos en los que el conector introduce cláusulas que permiten la restricción del alcance veritativo de la primera cláusula. Observamos en el corpus, además, funciones que se asocian al rasgo sintáctico de distribución. Analizaremos estas características según la frecuencia de cada una de las distribuciones consideradas.

- Posición inicial

El uso del 'porque' responde, en gran parte de los casos, a la demanda de argumentación por parte del interlocutor.

E: Maso, maso ¿y por qué pensás que te va maso maso?

12: Porque hay algunos chicos que empujan, hasta un día cuando yo estaba en la silla de ruedas por porque porque tuve una fractura en el pie. [12 (CA)]

En este ejemplo, el conector presenta función explicativa (Anscombe y Ducrot, 1993). En los usos de los niños NT este valor se realiza plenamente; en los CA existen algunos casos en los que este valor se suple con otros. Se pueden reconocer, al menos, dos funciones: reiterativo/función ecoica y toma de turno.

- Reiterativo/función ecoica:

E: Mirá... ¿y por qué pensás que te resulta fácil?

9: Porque es fácil porque trabajo mucho. [9 (CA)]

El niño no introduce información nueva luego del conector, sino que repite el enunciado del interlocutor y esto deriva en un razonamiento tautológico.

- Toma de turno:

E: ¿Sí? ¿Por qué?

9: Porque... Muchos...

E: ¿Pero vos pensás que si un chico se acuerda de muchas cosas le va mejor en el colegio o no tiene nada que ver acordarse de las cosas con cómo te va en el cole?
[9 (CA)]

El niño reconoce un pedido argumentativo, pero no articula una cláusula que concluya el encadenamiento.

También se observan usos de CA con producción espontánea del conector:

E: Bien. ¿Y con quién jugás a ese juego que me contás?

11: Poque había jugado el segun... el segundo, el segundo juego la tarde le... es la pista. [11 (CA)]

La inserción inicial de 'porque' no responde a una demanda del entrevistador, le permite al niño ocupar el turno y también brindar información nueva; podemos considerar que se trata del esbozo de un inicio espontáneo de argumentación.

En cuanto al análisis del funcionamiento de 'pero' en PI, observamos que no presenta el funcionamiento de restricción de alcance del argumento. Solo un caso presenta esa función.

9: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez (señalando los números del teclado).

E: ¡Bien!

9: Pero este es el cero. [9 CA]

- Posición posterior a monosílabo

En cuanto a 'porque', excepto uno de los casos analizados, son usos que suceden a preguntas que demandan respuesta cerrada (del tipo sí-no). Es decir, pese a que en ninguno de estos casos se le solicitó al niño una argumentación, ellos la brindaron. En ambos grupos este uso se pudo observar solo en niños de 7 años. En cuanto a 'pero', en

esta posición no se observan usos del grupo NT. En el caso del grupo CA, se registraron solo dos usos, uno de ellos presenta la función de restricción del alcance veritativo con respecto al enunciado proferido por el entrevistador, el otro uso se asemeja al descrito de "Toma de turno".

- Posición intermedia

Aunque la utilización del conector 'porque' en esta posición resulte casi tan elevada como la de posición inicial, cabe señalar que la mayor frecuencia de usos le corresponde a los niños CA (77,27%); esto indica que es un uso sintáctico muy productivo para este grupo. ¿Cuáles son las características de estos usos? Si atendemos a los valores descriptos previamente, observamos que gran parte de los usos de los niños CA indican que el conector vincula encadenamientos en co-orientación ('porque') o en anti-orientación ('pero').

12: Y en seis días me mejoré rápido pero pero aún no podía salir porque se está, tardaba un poquito en curarse y y cuando era el el octavo día ya pude volver a mi casa. [12 (CA)]

Existen casos en los que no se observa esta función, pues presentan elisión de argumentos (omisión parcial o completa de la prótasis). Las omisiones producen fallos en el encadenamiento lógico. Los escasos usos de los niños NT presentan las mismas falencias.

- Posición final

Se observan solo 2 usos de 'pero' en posición final, uno en un niño CA y el otro en uno NT. Observamos que el uso del niño CA se asimila a lo que hemos descripto como 'toma de turno'; mientras que el del niño NT cumple interaccionalmente la función de cancelar expectativa y provoca que el entrevistador indague la continuidad de la expectativa cancelada.

Se ha observado, en ambos grupos, ante el pedido de argumentación del entrevistador, la presencia de argumentaciones en las que se omite el conector:

E: ¿Y te gusta el cole? ¿Por qué te gusta el cole?

12: Tengo edufi, te enseña, me enseñan cosas. [12(NT)]

También observamos, ante la demanda de argumentaciones, respuestas elusivas, como en el ejemplo siguiente:

E: ¿Y a vos qué te parece? ¿Por qué a veces te cuesta más alguna tarea que otra?

11: Eh... (risa) No sé. [11 (NT)]

CONCLUSIONES

Hemos visto que el problema de la progresión argumentativa en las interacciones analizadas no descansa solo en el dominio de las estrategias o de los recursos por parte de los niños, sino en la posibilidad de generar un espacio de atención conjunta que conserve y equilibre las intenciones comunicativas del niño entrevistado y del entrevistador. Pareciera que los niños NT pueden alinearse con menos dificultad a los objetivos comunicativos del entrevistador y encontrar allí un tópico de interés. En el caso de los niños CA, creemos que el alineamiento requiere mayor grado de negociación y de flexibilidad por parte del entrevistador; dado que en los intercambios es posible apreciar que los niños CA no encuentran en los tópicos propuestos espacios de interés y, por otro lado, sus tópicos son argumentativamente más productivos. En conclusión, consideramos que la argumentación, aunque resulte para los niños CA un espacio en el que se observa su dominio de los recursos, representa un espacio problemático, pues demanda calibrar argumentos considerando el posicionamiento del oponente.

En cuanto al uso de los conectores, hemos observado que el uso en los niños CA es más frecuente, para los dos tipos de conectores en todas las distribuciones sintácticas. Concluimos que el uso del ítem léxico y su función discursiva no representan una dificultad para los niños CA, sino lo contrario; no obstante, suponemos que el desafío que enfrentan para construir argumentaciones y responder a instancias polémicas radica en la posibilidad de conjugar su conocimiento lingüístico con la consideración de los estados cognitivos de sus contrapartes.

El análisis presentado, aunque somero, aporta una perspectiva que contribuye no solo a la descripción de la conducta lingüística de un grupo poblacional, sino que aporta a un espacio que ha tenido escaso tratamiento en la clínica. En efecto, situaciones que generen intercambios argumentativos pueden brindar oportunidades de desarrollo para los niños CA, no solo para demostrar su maestría lingüística, sino también para que puedan ejercitar habilidades que les resultan cognitivamente más costosas, como por ejemplo atender a estados mentales de otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Angulo, T. (2002). La magia del lenguaje de los niños. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14, 23–36.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4.ª ed., texto rev.). APA
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª Ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1993). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35, 129–148.
- Attwood, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.
- Attwood, T. y Gray, C. (1999). The Discovery of 'Aspie' Criteria. *The Morning News*, 11(3), 1–7.
- Baron Cohen, S.; Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the Autistic Child Have a Theory of Mind? *Cognition*, 21, 37–46.
- Belinchón, M.; Hernández, J. M. y Sotillo, M. (2008). *Personas con Síndrome de Asperger: Funcionamiento, detección y necesidades*. CPA-UAM, CAE, FESPAU y Fundación ONCE.
- Benveniste, É. (1971). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI.
- Cisterna, V. y Garayzábal, E. (2016). La argumentación infantil: perspectivas analíticas y evaluativas. Una mirada crítica desde un enfoque integral. *Revista Akademèia*, 7(1), 31–52.
- Crespo, N. (1995). El desarrollo ontogenético del argumento. *Revista Signos*, XVIII(37), 69–82.
- Ducrot, O. (1988). Topoi et formes topiques. *Bulletin d'études de linguistique française de Tokyo*, 22, 1–14.
- Eisenberg, A. R. (1987). Learning to Argue with Parents and Peers. *Argumentation*, 1(2), 113–125.
- Eemeren, F. H. van & Meuffels, B. (2002). Ordinary Arguers' Judgments on ad hominem fallacies. En F. H. van Eemeren (Ed.), *Advances in Pragma-Dialectics* (pp. 45-64). Sic Sat.
- Eemeren, F. H. van; Garssen, B. & Meuffels, B. (2005). Ordinary language users' assessments of argument schemes. En D. Hitchcock (Ed.), *The Uses of Argument: Proceedings of a conference at McMaster University, 18-21 May* (pp.66-74). OSSA.
- Frith, U. (Ed.). (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770>
- García Calcedo, P. (2004). Lenguaje infantil y poesía: «cantan las niñas en alta voz». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 57–75.

- García-Mila, M. y Andresen, C. (2008). Cognitive Foundations of Learning Argumentation. En S. Erduran y M. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (pp. 29–46). Springer.
- García Negroni, M. M. (2016). Argumentación lingüística y polifonía enunciativa, hoy. *Tópicos del Seminario*, 35, 5–21.
- Gensishi, C. & Di Paolo, M. (1982). Learning through Argument in a Preschool. En L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the Classroom* (pp. 49–68). Academic Press.
- Goffman, E. (1981) *Forms of talk*. Univ. of Pennsylvania Press.
- Golder, C. (1993). Savez-vous argumenter á la mode... á la mode des petits?. *Enfance*, 47(4), 359–376.
- Kuhn, D. (1996). Thinking as Argument. En L. Smith (Ed.), *Critical Readings on Piaget* (pp. 120–146). Routledge.
- Martín-Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41, S115–S122.
- Means, M. & Voss, J. (1996). Who Reasons Well? Two Studies of Informal Reasoning among Children of Different Grade, Ability and Knowledge Levels. *Cognition and Instruction*, 14(2), 139–178.
- Migdalek, M.; Yáñez, C. y Rosemberg, C. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista Signos*, 47(86), 435–462.
- Molina, M. (2011). Children's Arguments and Some Major Informal Fallacies: An Informal Logical Approach to Persuasion Dialogues. *Praxis, Revista de Psicología*, 13(20), 91–108.
- Muller-Mirza, N.; Perret-Clermont, A.; Tartas, V. & Lannaccone, A. (2009). Psychosocial Processes in Argumentation. En N. Muller-Mirza y A. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education*, (pp 67–90). Springer.
- Orsolini, M. (1993). Dwarfs Do Not Shoot: An Analysis of Children's Justifications. *Cognition and Instruction*, 11(3/4), 281–297.
- Orsolini, M. y Pontecorvo, C. (1992). Children's Talk in Classroom Discussion. *Cognition and Instruction*, 9(2), 113–136.
- Ortega, F. (2009). The Cerebral Subject and the Challenge of Neurodiversity. *BioSocieties* 4, 425–445. <https://doi.org/10.1017/S1745855209990287>

- Post, A. (2009). *Children and Teenagers with Asperger's: The Journey of Parenting from Birth to Teens*. Chipmunkpublishing.
- Rescher, N. (1993). *Pluralism: Against the Demand for Consensus*. Oxford University Press.
- Richardson, J.; Blackmore, C. & Atkin, A. (2007). Arguing with Asperger Syndrome. *Proceedings of the Sixth Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (pp. 1141–1146). Sic Sat.
- Sautu, R. (2011). *El análisis de las clases sociales: teorías y metodologías*. Luxemburg.
- Scholtz, Z.; Sadeck, M.; Hodges, M.; Lubben, F. & Braund, M. (2006). Argumentation about Data: Learner's Ability to Think Critically. En C. Malcom (Ed.), *Proceedings of the 14th Annual Conference of the South African Association for Research in Mathematics, Science and Technology Education* (pp. 658–664). SAAEMSTRE.
- Silva, M. L. (2002). El desarrollo de la competencia de argumentación: observaciones y aportes a partir del análisis de un caso. *Actas del Congreso Internacional «La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía»*. Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires.
- Silva, M. L. (2010). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: Aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 27, 277–297.
- Silva, M.L. (2019). *Desarrollo de sintaxis, de la función referencial, de la memoria operativa y capacidad atencional: comparación de niños con desarrollo típico y atípico (síndrome de Asperger)* (informe técnico inédito). CONICET.
- Silva, M. L.; Escher, L.; Gasparini, M. V.; Stahringer, G.; Injoque-Ricle, I.; Barreyro, J. P. y Minzi, M. P. (2015). *Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas*. CIIPME- CONICET (Registro de propiedad intelectual en trámite).
- Stein, N. & Bernas, R. (1999). The Early Emergence of Argumentative Knowledge Skills. En G. Rijlaarsdam y E. Espéret (Eds.), *Studies in Writing: Vol. 5. Foundations of Argumentative Text Processing* (pp. 97–116). Amsterdam University Press.
- Stein, N. & Miller, C. (1993). A Theory of Argumentative Understanding: Relationships among Position Preference, Judgments of Goodness, Memory, and Reasoning. *Argumentation*, 7(2), 183–204.
- Tenaglia, M. F.; Ilicic Isely, C.; Silva, M. L.; Iacobuzio, S.; Garay Frontini, M.; Rubbo, Y. y Gasparini, M. V. (2020). Communication Problems in Children with Asperger's Syndrome: How Do They Solve Them? *Academic Journal of Pediatrics & Neonatology*, 9(3), 555817.

- Vilar, A.; Pérez-Sola, V.; Blasco, M. J.; Pérez-Gallo, E.; Ballester Coma, L.; Batlle Vila, S.; Alonso, J.; Serrano-Blanco, A. y Forero, C. G. (2019). Investigación traslacional en psiquiatría: el marco Research Domain Criteria (RDoC). *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 12(3), 187–195.
- Weiss, D. & Sachs, J. (1991). Persuasive Strategies Used by Preschool Children. *Discourse Processes*, 14, 55–72.
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: A Clinical Account. *Psychological Medicine*, 11, 115–129.
- World Health Organization. (2000). *CIE-10 Classification Pocket Guide: Classification of Mental and Behavioral Disorders*.
- Zamudio, B., Ascione, A. y Rolando, L. (Comps.). (2000). *Actividad metacognitiva y pensamiento crítico en la argumentación*. Oficina de Publicaciones del CBC, Secretaría de Investigaciones.

¹ **María Luisa Silva**. Doctora en Psicología (Universidad Nacional de La Plata), Especialista en Planificación y Gestión de Proyectos I+D (CAEU-OEI), Especialista Principal en Procesos de Lectura y Escritura (UNESCO-FFyL, UBA), Lic. en Letras. Investigadora Adjunta (CIIPME-CONICET) en desarrollo del lenguaje infantil. Profesora de posgrado: Universidad del Salvador; Universidad Nacional de La Plata y de cursos de especialización sobre el desarrollo lingüístico infantil desde una perspectiva cognitivo-funcional. Ganadora del premio Ignacio Chaves Cuevas a la mejor investigación en gramática de la lengua española (2009). Ha participado en numerosos proyectos de investigación de índole nacional e internacional sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños con desarrollo típico, atípico y de sectores socialmente vulnerabilizados. Autora y coautora de desarrollos tecnológicos, libros, de capítulos de libros y de artículos de revistas.

² **Yamila Rubbo**. Editora graduada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Estudiante de la licenciatura y profesorado de Letras en la FFyL-UBA. Adscripta para la Dra. María Luisa Silva en el marco de los proyectos que dirige (CIIPME-CONICET y FFyL-UBA). Coautora del libro *Estrategias lúdicas para el desarrollo léxico infantil* (2020). Ayudante de cátedra de Psicolingüística (cátedra Silva) en la maestría de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional de La Plata.

³ **María Florencia Tenaglia**. Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Estudiante de la Maestría de Análisis del Discurso (FFyL - UBA). Adscripta del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se desempeña como investigadora en proyectos CONICET, PUE y FILO: CyT, dedicados al estudio del desarrollo lingüístico y cognitivo en niños, bajo la dirección de la Dra. María Luisa Silva.

⁴ **Camila Illici Isely**. Estudiante de licenciatura en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeñó como asistente en las áreas de docencia e investigación de la Fundación Argentina de Afasia. Adscripta en proyectos de investigación CONICET, PUE y FILO: CyT, dirigidos por la Dra. María Luisa Silva y radicados en CIIPME-CONICET y FFyL-UBA.

⁵ **Melisa Garay Frontini.** Estudiante de licenciatura y profesorado de Letras en la FFyL-UBA. Adscripta para la Dra. María Luisa Silva en el marco de sus proyectos radicados en el CIIPME-CONICET y en la FFyL-UBA. Ayudante de cátedra de Adquisición y desarrollo de una L2 en el posgrado Especialización para Profesores de Español como L2.

⁶ **Sofía V. Iacobuzio.** Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Becaria interna doctoral del CIIPME-CONICET con un proyecto sobre desarrollo lingüístico en niños condición Asperger. Específicamente, estudia eventos construidos con verbos psicológicos que están relacionados con las emociones. Docente de Lengua y Literatura en nivel medio. Adscripta de Gramática (cátedra Borzi) de la carrera de Letras de la UBA.

⁷ **M. Victoria Gasparini.** Profesora de Nivel Primario. Se desempeña como Técnico del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas en el CIIPME-CONICET. Es autora de obras literarias y didácticas como *El campamento* (2006), *Redes de amor* (2007), *Otros materiales para niños* (2008), *Los caminos del arte* (2009), *Tenedor libre: rimas, poesías, adivinanzas, rondas, relatos y todo lo que gusten servirse los niños y niñas* (2016) y *Las palabras de la magia* (2020), y es coautora de *Estrategias lúdicas para el desarrollo léxico infantil* (2020).

⁸ Las autoras del artículo consideran que el uso del lenguaje inclusivo para referir a colectivos humanos es la adecuada para construir instancias de reflexión y análisis de las diferencias de género. No obstante, en esta contribución, han optado por utilizar las referencias con el masculino genérico hasta tanto la revista adopte una posición al respecto.

⁹ La autora utiliza la denominación *síndrome*; la sigla SA refiere a síndrome Asperger.

¹⁰ Castro González conserva la denominación del *DSM-IV* (APA, 2000).

¹¹ Se refiere a los niños con iniciales para preservar su anonimato.

¹² Cuarto grado corresponde a 9 años.

¹³ Se ha utilizado la siguiente nomenclatura para aludir a los niños que han participado de la investigación: dígito que indica el orden de ingreso codificado (condición asignada). La sigla E identifica al entrevistador.

¹⁴ Aunque el diagnóstico fonoaudiológico no pesquisó formalmente trastorno alguno.