

La comprensión de preguntas: una dificultad específica en niños con trastornos pragmáticos de la comunicación y el lenguaje

Isabelle Monfort, Marc Monfort

Introducción. El esquema pregunta-respuesta está en la base de la interacción comunicativa y por tanto es un objetivo fundamental del trabajo con niños con alteraciones graves de la comunicación y del lenguaje.

Desarrollo. Contestar a preguntas requiere habilidades básicas de identificación de la entonación y la expresión facial, de habilidades de interpretación de intenciones y, también, de comprensión de contenidos lingüísticos. Algunas preguntas pueden apoyarse en claves contextuales-sociales, y otras, en claves léxicas o estructurales. Sin embargo, algunas preguntas requieren una comprensión más compleja, como son las preguntas 'qué' y 'quién'. Se propone un análisis de las habilidades implicadas en la comprensión de preguntas y las consecuencias sobre las estrategias de intervención.

Conclusión. La intervención sobre comprensión de preguntas debería combinar distintos enfoques (cognitivo, social, lingüístico) en función del tipo de preguntas, de las dificultades específicas del niño y del contexto.

Palabras clave. Comprensión de preguntas. Comunicación. Intervención. Lenguaje. Trastornos pragmáticos.

Centro 'Entender y Hablar'.
Madrid, España.

Correspondencia:
Dra. Isabelle Monfort Juárez.
Entender y Hablar. Pez austral, 15,
bajo C. E-28007 Madrid.

E-mail:
isabellemonfort@hotmail.com

Aceptado:
07.01.10.

Cómo citar este artículo:
Monfort I, Monfort M.
La comprensión de preguntas:
una dificultad específica en niños
con trastornos pragmáticos de
la comunicación y el lenguaje.
Rev Neurol 2010; 50: (Supl 3):
S107-11.

© 2010 Revista de Neurología

Introducción

La comprensión de preguntas plantea dificultades para todos los niños con alteraciones graves en el desarrollo del lenguaje. Responder mediante ecolalia o repitiendo siempre la última opción a preguntas de alternativa como '¿quieres agua o zumo?' es una conducta que aparece en niños con perfiles muy diferentes, como por ejemplo discapacidad cognitiva, trastorno específico del lenguaje de tipo mixto o trastorno del espectro autista.

En el caso de los niños que no sufren alteraciones primarias de la comunicación (discapacidad intelectual, trastornos específicos del lenguaje, sordera etc.), la comprensión de preguntas va muy ligada a la comprensión del lenguaje en general y mejora de forma significativa conforme aumenta su nivel lingüístico. En estos casos, el uso de estrategias de refuerzo en situaciones naturales (estructuración, sistemas alternativos y aumentativos, etc.) constituye la base de los programas de intervención.

En los niños con alteraciones pragmáticas primarias, es decir, en aquellos cuyas dificultades pragmáticas 'constituyen precisamente la causa principal de sus errores y de sus fracasos en su uso del lenguaje en situación de comunicación' [1], esta relación entre niveles de lenguaje y comprensión de preguntas no se da de la misma manera. Algunos niños cuyos niveles formales de lenguaje mejoran significativa-

mente mantienen, sin embargo, errores en la comprensión de preguntas que resultan muy resistentes a la intervención [2]. Además, aquellos que sí llegan a comprender las preguntas 'rara vez preguntan acerca de los objetos, personas o lugares que les rodean' [3], es decir, no se produce la transferencia natural entre comprensión y expresión que observamos en el desarrollo normal. Es algo especialmente preocupante porque hacer preguntas ante estímulos novedosos no sólo resulta importante para la interacción, sino para el aprendizaje en general [4].

El esquema pregunta-respuesta desempeña un papel crucial en el desarrollo de la interacción y del propio lenguaje [5,6], constituye un elemento esencial de la pragmática y es, por tanto, un objetivo primordial para las personas que trabajamos con niños que presentan dificultades de comunicación. En este artículo trataremos de analizar los elementos implicados en la comprensión de preguntas y las alternativas posibles en cuanto a la intervención.

Procesos implicados en la comprensión de preguntas

Responder de manera adecuada a una pregunta, además de componentes básicos como la atención, la memoria o la función ejecutiva, requiere, por un lado, identificar que se trata de una pregunta y que

hay que contestarla, y por otro, dar la respuesta adecuada, entender el contenido [7].

Los niños pequeños con desarrollo normal, en torno al año o año y medio de edad se muestran ya capaces de identificar preguntas: '¿dónde está el pío-pío?'; y lo señalan; '¿hasta dónde estás del abuelo?'; y se tocan la cabeza; '¿quieres pescado?'; y dicen no con la cabeza. El niño interpreta rápidamente que el adulto espera 'algo de él' básicamente a través de las claves prosódicas y de expresión facial. De hecho, si hacemos la prueba de decir algo sin sentido pero con la entonación típica de una pregunta, contesta a menudo de la misma manera. Los niños, en efecto, 'son capaces de inferir gran parte de las intenciones de los demás mucho antes de poder interpretar el sentido literal de las palabras y frases' [8].

A este nivel de procesamiento (fundamental para las preguntas de sí/no o de elección entre alternativas) conocemos las dificultades receptivas y expresivas relacionadas con habilidades prosódicas en niños con autismo, que se han estudiado ampliamente y se han puesto de manifiesto incluso en adolescentes con niveles altos de funcionamiento [9]: un ejemplo típico en castellano es confundir el enunciado exclamativo '¿cuánto dinero tienes!' con el enunciado interrogativo '¿cuánto dinero tienes?'; y contestar con una cantidad precisa al primero de los dos.

Para dar una respuesta adecuada a una pregunta hay, además, que entender su contenido. Para ello, un elemento fundamental es averiguar la intención del hablante. En el enunciado '¿me puedes dar agua?', la entonación y la forma indican la presencia de una pregunta y, sin embargo, se trata de una petición. Nada en la forma del lenguaje indica al oyente que no debe limitarse a contestar 'sí'. Ocurre lo mismo con las preguntas retóricas tan usuales del tipo '¿por qué eres tan malo?' o '¿por qué no me haces caso?'. Entender una pregunta requiere pues necesariamente habilidades sociales ligadas a la teoría de la mente (es decir, atribuir estados mentales a los demás) y las dificultades de los niños con trastorno del espectro autista en este aspecto se conocen ampliamente [10,11].

Una vez identificada la presencia de una pregunta y adivinada la intención general (¿es o no una verdadera pregunta?), queda por entender el objetivo concreto de dicha pregunta. Aquí entra el componente lingüístico, que puede presentar diferentes grados de dificultad. Algunos determinantes, proposiciones o locuciones aparecen como más fáciles y de adquisición más precoz. En este caso intervenirían dos tipos de factores:

– *Entrenamiento*: incluye las preguntas formuladas como juego en las que el adulto hace la pregun-

ta y da inicialmente la respuesta ('¿Dónde está tu nariz?', 'allí. ¿Cómo hace la vaca?', 'muuu'). Este tipo de adquisición por repetición o entrenamiento sostiene probablemente también las preguntas ligadas a 'normas de educación', por ejemplo '¿qué tal?' o '¿cómo estás?'. Este tipo de preguntas están muy condicionadas por el contexto, se repiten y se contestan sin necesidad de una comprensión real del contenido.

– *Indicadores formales*: algunas preguntas contienen indicadores formales que orientan de manera clara la respuesta. Por ejemplo: '¿de qué color?', '¿cuántos años?', o incluso '¿para qué?'. Esto va a depender del idioma; por ejemplo, '¿por qué?', en castellano, no es tan complejo como el 'why?' inglés, puesto que la pregunta mantiene una relación con el inicio de la respuesta: 'porque se ha caído', mientras que en inglés la respuesta debe empezar por 'because', lo que supone una dificultad añadida.

Finalmente, hay un nivel de preguntas que es más difícil para todos los niños, pero especialmente para aquellos con alteraciones pragmáticas, que son las denominadas 'Wh' en inglés y preguntas 'Qu' en castellano (qué, quién, con qué, con quién, etc.). Así, se observan niños que contestan de manera adecuada a la pregunta '¿quién?' cuando se trata de verbos intransitivos ('¿quién baila?', '¿quién duerme?'), pero que se confunden sistemáticamente cuando se trata de verbos con complemento ('¿quién come pan?') (Fig. 1). Lo mismo ocurre cuando se plantea la pregunta con una frase completa: '¿con quién juega mamá a la pelota?', se obtiene la respuesta 'con el perro', mientras que si preguntamos '¿con quién juega mamá?', el niño contesta 'con la pelota'.

Por último, nos parece importante distinguir entre dificultades para entender una pregunta y dificultades para ofrecer una respuesta. Un ejemplo de ello es la pregunta '¿cuándo?'. Los niños con trastorno del espectro autista (y también otros niños como los que presentan una discapacidad intelectual aunque no de forma tan específica) tienen típicamente dificultades con la ordenación cronológica de los acontecimientos, por lo que responder a esta pregunta no es solamente un problema de comprensión de ésta.

En resumen, la habilidad para contestar a las preguntas (adquirida casi en su totalidad entre los 3 y 4 años) parece responder a diferentes niveles de análisis que se van sumando con el tiempo.

La gravedad de los perfiles en los niños con alteraciones de comunicación sugieren que las dificultades pueden situarse en distintos niveles:

– *Dificultades en cada una de las etapas*: se tarda entonces mucho tiempo en eliminar la ecolalia

y el acceso a una comprensión completa de las preguntas está muy comprometido.

- *Dificultades en las primeras etapas de identificación*: una vez superadas, los niños siguen un desarrollo relativamente ‘normal’.
- *Dificultades en la etapas más complejas lingüísticamente*: el prototipo aquí es la confusión entre ‘qué’ y ‘quién’ con verbos transitivos, presente a veces durante años en niños que resuelven la mayor parte de las otras preguntas.

Este análisis de las variables implicadas en la comprensión de preguntas debería, a nuestro entender, verse reflejado en las estrategias de intervención. Sin embargo, la comprensión de preguntas se trata muchas veces como un elemento unidimensional ajeno a la complejidad de la comunicación y el lenguaje y a sus variaciones a lo largo del desarrollo.

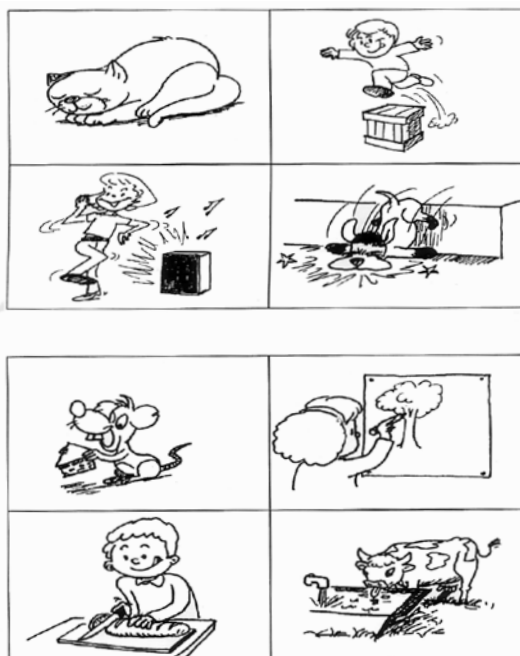
Enseñar a comprender las preguntas complejas: estrategia de alternativas

Algunos modelos de intervención en aspectos comunicativos y pragmáticos en niños con trastorno del espectro autista o trastornos pragmáticos del lenguaje llevan tiempo asumiendo que el desarrollo de la ‘comunicación social’ deriva de la sinergia entre varios factores del desarrollo: sociales, cognitivos y lingüísticos [12], asumiendo pues que la intervención directa sobre el lenguaje tiene un papel importante dentro del modelo general. La comprensión de preguntas, como elemento fundamental para la interacción social, debe ser entonces un objetivo primordial para los terapeutas que trabajan lenguaje. Existen, incluso así, pocos trabajos que traten de manera específica la cuestión de las preguntas y que den claves concretas para la intervención.

Las distintas publicaciones centradas en la intervención sobre la comprensión de preguntas en niños con trastorno del espectro autista recogen propuestas basadas fundamentalmente en el entrenamiento de niños con autismo, en dar respuestas adecuadas a preguntas mediante el apoyo de vídeos [13], historietas o *scripts* [14-16] o entornos virtuales [17]. Estos entrenamientos se basan en el modelado y en la práctica mediante *role playing* e incluyen normalmente las preguntas en conversaciones y situaciones más generales. Los resultados muestran mejoras en las tareas e, incluso, generalización a otros contextos [13].

Salvo en algunas excepciones [2] no se analizan los resultados teniendo en cuenta el tipo de preguntas y la forma de realizarlas. Los datos de este

Figura 1. Comprensión de ‘¿quién?’ con verbos transitivos y verbos intransitivos (adaptado de [17]).

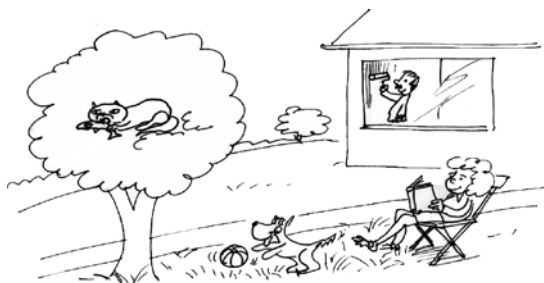


último trabajo muestran sin embargo la importancia de variables estructurales en la generalización de los resultados a nuevos contextos: los resultados eran mejores cuando se realizaban preguntas de ‘frase completa’ y cuando había una semejanza estructural entre la pregunta y la respuesta: ‘*who do you like to play with...?*’, ‘*I like to play with...?*’.

En el campo de la intervención del lenguaje no siempre es posible utilizar vídeos *ad hoc* y mucho menos entornos virtuales para intervenir sobre la comprensión de preguntas. La utilización de historietas prediseñadas [17,18] o dibujadas expresamente para ese niño, apoyada por el lenguaje escrito cuando es posible, es un recurso muy útil para trabajar un tipo de preguntas, aquellas para las cuales el entrenamiento asociado al contexto es fundamental: ‘¿cómo te llamas?’, ‘¿quieres más tarta?’, ‘¿dónde te vas de vacaciones?’. Esto, sin embargo, no mejora necesariamente la comprensión real de las preguntas cuando son complejas y no puede apoyarse en claves sociales o estructurales.

Para ello pensamos que, en algunos casos, se debe completar el trabajo sobre interpretación de intenciones y el entrenamiento en conducta social con una intervención específica. Una de las estrategias

Figura 2. Propuesta de alternativas para las preguntas 'quién', 'qué' y 'dónde', representadas con pictogramas: el niño debe contestar a las preguntas entregando el pictograma y, luego, verbalizando.



propuestas para trabajar la comprensión de preguntas y que vamos a desarrollar más detalladamente en la de elección entre 'alternativas múltiples' [2].

La idea consiste, en un primer paso, en que ofrecemos al niño la posibilidad de elegir entre varias respuestas, pero que coinciden en su función gramatical y que se presentan bajo la forma de pictogramas o de palabras escritas. Así, frente a una pregunta como '¿quién?', proponemos al niño elegir solamente entre varios posibles sujetos, pero no entre posibles complementos directos; lo mismo haremos con las preguntas '¿qué?', '¿con qué?', '¿de quién?...' (Fig. 2).

La técnica permite inducir una respuesta que evite la ecolalia, un primer aprendizaje 'sin errores' evitando las confusiones más típicas, y realizar un número suficiente de entrenamiento para fijar el tipo de respuestas que cada pregunta espera.

En un segundo paso, empezamos a mezclar pictogramas o palabras de dos preguntas diferentes, empezando por contrastes donde no se suelen producir confusiones (por ejemplo, '¿quién?' y '¿dónde?').

Finalmente, y a partir del análisis individual de los errores del niño, vamos introduciendo contras-

tes más complejos para después intentar la generalización a contextos más abiertos.

Conclusión

Las dificultades en la comprensión de preguntas por parte de niños con alteraciones en la comunicación y el lenguaje se relacionan con el desarrollo de varias funciones básicas que tienen que ver con la cognición social, la comunicación y el lenguaje. Estas dificultades varían en función del perfil de cada niño y del momento del desarrollo en el que se encuentra. Una intervención dirigida de manera general a la 'comprensión de preguntas', sin especificar el tipo de preguntas, el contexto y la población a la que va dirigida, siempre verá limitada su aplicación y difusión.

Los planteamientos más 'conductuales' o basados en el entrenamiento de conductas sociales no deben sustituir, sino completar, la intervención básica en habilidades de interpretación de intenciones, teoría de la mente y de comprensión del lenguaje. A través del entrenamiento y la actuación podemos mejorar la comprensión [19], pero existen contenidos concretos, como algunas preguntas complejas, que no pueden apoyarse en elementos estructurales ni sociales y que requieren una intervención específica.

Finalmente, debemos tener en cuenta que el objetivo final es la mejora de la interacción de las personas con trastorno del espectro autista con su entorno y que, dado que en la interacción participan al menos 'dos', nuestra intervención sobre la capacidad del niño debe combinarse con la intervención sobre el entorno: la utilización por parte de los interlocutores de claves contextuales, sociales y estructurales que mejoren las respuestas de los niños. De hecho, algunos trabajos han mostrado que niños con autismo de alto nivel contestaban mejor a las preguntas en su entorno familiar que en una evaluación individual, y esto se debía a la forma en la que sus padres hacían las preguntas y a su motivación por los temas [7]. El tema sobre el que se habla mejora significativamente las habilidades conversacionales, incluida la respuesta adecuada a las preguntas [14].

Por último, incidir en un aspecto que hemos comentado en la introducción, y es que en los niños con trastorno del espectro autista o trastorno pragmático del lenguaje, las preguntas son necesarias para desarrollar habilidades conversacionales pero no suficientes: comprender y poder hacer preguntas no conllevan por sí solas un aumento de inicia-

tivas. Por lo tanto, 'hacer preguntas' requerirá una intervención específica y, de nuevo, un análisis de las habilidades implicadas.

Bibliografía

1. Monfort M, Monfort I, Juárez A. Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación. Madrid: Enthaediciones; 2004.
2. Jahr E. Teaching children with autism to answer novel wh-questions by utilizing multiple exemplar strategy. *Res Dev Disabil* 2001; 22: 407-23.
3. Esbenschade PH, Rosales-Ruiz J. Programming common stimuli to promote generalized question-asking. *Journal of Positive Behavior Interventions* 2001; 3: 199-210.
4. Wilcox MJ, Leonard LB. Experimental acquisition or wh-questions in language-disordered children. *J Speech Hear Res* 1978; 21: 220-39.
5. Paul L. Programming peer support for functional language. In Warren SF, Rogers-Warren AK, eds. *Teaching functional language: generalization and maintenance of language skills*. Baltimore: University Park Press; 1985. p. 289-307.
6. Secan KE, Egel AL, Tilley CS. Acquisition, generalization, and maintenance of question-answering skills in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1989; 22: 181-96.
7. Kremer-Sadlik T. How children with autism and Asperger syndrome respond to questions: a 'naturalistic' theory of mind task. *Discourse Studies* 2004; 6: 185-206.
8. Bishop D. Understanding discourse: integrating language and context. In Bishop D, ed. *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. Hove, UK: Psychology Press; 2004. p. 169-192.
9. Peppé S, McCann J, Gibbon F. Receptive and expressive prosodic ability in children with high-functioning autism. *J Speech Lang Hear Res* 2007; 50: 1015-28.
10. Baron-Cohen S. *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press; 1996.
11. Tager-Flusberg H. Understanding the language and communication impairments in autism. *Int Rev Res Mental Retard* 2001; 23: 185-205.
12. Adams C, Baxendale J, Lloyd J, Aldred C. Pragmatic language impairment: case studies of social and pragmatic language therapy. *Child Language Teaching and Therapy* 2005; 21: 227-50.
13. Charlop-Christy MH, Daneshvar S. Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions* 2003; 5: 12-21.
14. Charlop-Christy MH, Kelso SE. Teaching children with autism conversational speech using a cue card/written script program. *Education and Treatment of Children* 2003; 26: 108-27.
15. Delano M, Snell ME. The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions* 2006; 8: 29-42.
16. Gray CA. Historias sociales y conversaciones en forma de historietas para estudiantes con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento. In Schopler E, Mesibov GB, Kuncze LJ, eds. *Asperger syndrome or high-functioning autism?* New York: Plenum Press; 1998.
17. Monfort M, Monfort I. *En la mente. Un soporte para el entrenamiento de habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Enthaediciones; 2001.
18. Monfort M, Monfort I. *En la mente II. Un soporte para el entrenamiento de habilidades pragmáticas en niños. Cómo decirlo*. Madrid: Enthaediciones; 2005.
19. Monfort I. Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno del espectro autista. *Rev Neurol* 2009; 48 (Supl 2): S53-6.

Understanding questions: a specific difficulty in children with pragmatic communication and language disorders

Introduction. The question-answer schema is the basis for communicative interaction and is therefore a fundamental aim of the work carried out with children with severe communication and language impairment.

Development. Answering questions requires basic skills that enable the listener to identify intonation and facial expression, as well as skills in interpreting intentions and in understanding linguistic content. Some questions can rest on contextual-social keys and others may be based on lexical or structural keys. Some questions, however, call for a more complex understanding, such as 'what' and 'who' questions. Here, we propose an analysis of the skills involved in understanding questions and the consequences on intervention strategies.

Conclusions. Intervention in understanding questions should combine different approaches (cognitive, social, linguistic) depending on the type of question, the specific difficulties the child has and the context.

Key words. Communication. Intervention. Language. Pragmatic disorders. Understanding questions.