

Revista de Investigación en Logopedia



revistalogopedia.uclm.es
ISSN - 2174-5218

2 (2016) 142-168

Análisis del desarrollo lingüístico y comunicativo de un niño con síndrome de Asperger: un estudio de caso

Cecilia Latorre y Miguel Puyuelo

Universidad de Zaragoza, España

Resumen

La exclusión de retraso de lenguaje que se establece en los manuales de diagnóstico para niños con síndrome de Asperger ha sido objeto de numerosas críticas, pues diversos estudios demuestran la presencia de alteraciones en la dimensión pragmática y un patrón específico de desarrollo en el resto de dimensiones lingüísticas más formales. Además, las revisiones que se han llevado a cabo en los últimos años acerca de los deterioros pragmáticos de niños con Asperger se presentan más como un conjunto de tendencias generales que como una descripción de hechos concretos y bien conocidos. El objetivo de este trabajo es analizar el perfil pragmático y su repercusión en el campo morfosintáctico y semántico de un niño con Asperger para concluir la existencia o no de un retraso del lenguaje, y contribuir así al fortalecimiento de algunas teorías insertas en el marco teórico de la investigación. Para ello se adopta el método de estudio de caso con un enfoque interpretativo que permita una comprensión profunda del caso. Los resultados obtenidos ilustran la importancia de desarrollar evaluaciones minuciosas del desempeño pragmático de estos niños para detectar posibles disfunciones en cualquiera de las dimensiones del sistema lingüístico. En el caso escogido para la elaboración de este estudio se establece con toda certeza la existencia de un retraso del lenguaje acentuado en el ámbito pragmático y con ciertas disfunciones en el resto de dimensiones más estructurales del lenguaje.

Palabras clave: Alteraciones pragmáticas; Disfunciones morfosintácticas y semánticas; Síndrome de Asperger.

Assesment of the linguistic and communicative development of a child with Asperger Syndrome: A case study.

Abstract

The exclusion of language delay that is set in the diagnostic manuals for children with Asperger syndrome has been widely criticized, because different studies show the presence of dysfunctions in the pragmatic dimension and a specific pattern of development in the other more formal language dimensions. In addition, research that has been conducted in recent years about pragmatic impairments of Asperger's children, it is presented as a set of general trends more than a description of well-known facts. The aim of this study is to analyze the pragmatic profile and its impact on the morphosyntactic and semantic field of a child with Asperger to conclude the presence or absence of a language delay,

thus contributing to strengthening some theories insert in the framework of the investigation. For that it is taken the qualitative case study method with an interpretive approach that enables a deeper understanding of the case. The results illustrate the importance of developing careful assessments of pragmatic performance of these children in order to identify possible malfunctions in any of the dimensions of the language system. In the case we have chosen for the preparation of this study, it is established with certainty the existence of a significant delay in the pragmatic dimension and with certain dysfunctions in the other structural dimensions of language.

Keywords: Asperger Syndrome; Language assessment; Morphosyntactic and semantic dysfunctions; Pragmatic alterations.

Correspondencia con los autores: cecilialacos@gmail.com

Recibido 24 Noviembre 2015. Primera revisión 24 Diciembre 2015. Aceptado 19 Febrero 2016.

Introducción

Atendiendo a la versión actualmente más consultada del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, el DSM-IV-TR, uno de los criterios diagnósticos que se establecen para el síndrome de Asperger (SA) es la ausencia de un retraso del lenguaje clínicamente significativo. No obstante, en el establecimiento de indicadores para el SA que hacen Gillberg y Gillberg en 1989, los autores contemplan como criterio diagnóstico la existencia de un retraso inicial en el desarrollo del lenguaje. De igual modo, los resultados de estudios como el de Wing (1981) indican que “el desarrollo del lenguaje es adecuado, aunque en algunos individuos puede existir un retraso inicial moderado”. Más recientemente, otros autores (Landa, 2000, p.127; Etchepareborda, 2001) han hecho hincapié también en este criterio sugiriendo que las dificultades y retrasos en el lenguaje no deberían ser un principio de exclusión, sino de inclusión. Incluso, en aquellos casos que no manifiestan retraso en el lenguaje, se detecta una forma peculiar de adquirirlo que no coincide con el patrón de desarrollo normalizado. Cabe señalar que la validez de la etiqueta diagnóstica de SA ha generado siempre mucha controversia. De hecho, en la última versión del DSM (DSM-5) publicada en 2013 se establece un continuo sintomatológico bajo la categoría de Trastornos de Espectro Autista (TEA) en el que se engloba el SA. Recientemente, esta nueva clasificación ha sido cuestionada por autores como Tsai (2013) y Perry (2014), quienes se oponen firmemente a este continuo justificando la utilidad clínica que tiene el diagnóstico de SA para facilitar a los especialistas la determinación del pronóstico y las orientaciones de intervención.

Con vistas a la realización de una evaluación y al establecimiento de un diagnóstico claro en niños incluidos dentro del espectro autista, el Inventario IDEA

(Inventario de Espectro Autista) (Rivière, 2004) es una prueba de gran difusión y uso que evalúa doce dimensiones características de esta población, entre las que se encuentran las funciones comunicativas, el lenguaje receptivo y el lenguaje expresivo. La utilidad de este instrumento viene señalada por su capacidad para diferenciar entre perfiles de alto funcionamiento dentro del espectro autista (donde se incluiría al SA y al Autismo de Alto Funcionamiento) y perfiles con una alta afectación de la adaptación y funcionalidad de la persona (Nedelcu y Buceta, 2012).

El lenguaje, como uno de los procesos psicológicos superiores que conforman el perfil cognitivo de los niños con SA, presenta una serie de particularidades que resultaría conveniente resaltar. Siguiendo la tricotomía de Morris (1985, p.31) en su concepción de la semiótica, cuando se estudia el desarrollo del lenguaje de los niños, habitualmente se toman como punto de partida las diferentes dimensiones que conforman el sistema lingüístico: fonología y morfosintaxis (forma), semántica (contenido) y pragmática (uso).

Hasta el momento, diversos autores (Ghaziuddin et al. 2000; Rapin y Dunn, 2003) parecen no considerar el SA como un trastorno en el que también pueden aparecer alteraciones del lenguaje estructural y no solo del ámbito pragmático. Así, en un 43% de la muestra de sujetos con SA del estudio de Eisenmajer et al. (1996), se detecta un retraso global en la aparición del lenguaje, aspecto que no ha sido contemplado como criterio de exclusión en un gran porcentaje de casos con SA.

Especialmente en las primeras fases del desarrollo cabe la posibilidad de que estos niños presenten un leve retraso inicial en el desarrollo de habilidades sintácticas y gramaticales que, con una alta probabilidad, podrá alcanzar un nivel de funcionamiento adecuado tras varios años de escolarización (Martín Borreguero, 2005). Siguiendo a esta autora, en ciertas ocasiones la existencia de estructuras lingüísticas inalteradas puede disfrazar alteraciones en algunos aspectos concernientes a la semántica y la pragmática. Dentro de esta misma dimensión de forma del lenguaje se incluye lo que se conoce como procesamiento fonológico. Los resultados del estudio de Cleland, Gibbon, Peppé, O'Hare y Rutherford (2010) señalan una pequeña proporción de niños con TEA que exhiben dificultades en la emisión de ciertos fonemas. Esta condición puede repercutir, tal y como se indica en el estudio de caso

que desarrollan Moreno y Díaz (2014), en el grado de aceptabilidad social de las personas.

En lo que respecta al desarrollo de habilidades semánticas, tanto a nivel comprensivo como expresivo se detecta la adquisición adecuada de un léxico amplio y sofisticado (Klin, Volkmar, Sparrow, Cicchetti y Rourke, 1995). No obstante, los niños con SA pueden utilizar “un léxico de naturaleza formal, precisa, rebuscada y rimbombante, incluso en situaciones sociales que por su naturaleza requieren del hablante la utilización de un vocabulario familiar y sencillo” (Martín Borreguero, 2005). Estos niños tampoco son susceptibles a los efectos de facilitación semántica que, en niños con desarrollo típico, se producen durante la resolución de tareas en las que se pone en juego la toma de decisiones léxicas. En el estudio de Kamio, Robins, Kelley, Swainson y Fein (2006) con niños con un diagnóstico de SA y niños con desarrollo típico, no se observa una activación automática del procesamiento léxico-semántico cuando la palabra objetivo va precedida de una palabra semánticamente relacionada con ella. A todo ello se le añade, tal y como afirma Boucher (2012), que las tendencias repetitivas que habitualmente manifiestan estos niños pueden interferir con el contenido del lenguaje y, consecuentemente, aparece una resistencia a cambiar de tema durante los intercambios conversacionales. En el estudio de Prior et al. (1998), aunque con un mayor nivel de funcionalidad comunicativa que los niños con autismo, el 86% de la muestra de sujetos con Asperger presentan un lenguaje egocéntrico con manifestaciones de conversaciones unilaterales y repetitivas.

Sin duda alguna, las alteraciones más acentuadas que aparecen en niños con SA se localizan en las dimensiones de pragmática conversacional y comunicación social (Paul, Miles, Chuba y Volkmar, 2009). La dependencia pragmática, considerada por Riviére (2001) como una propiedad esencial del lenguaje, resulta una de las áreas lingüísticas más dificultosas de dominar para las personas del espectro autista. En este sentido, se hacen evidentes en la población con SA los obstáculos a los que se enfrentan para interpretar la información en función de cada contexto concreto.

El ámbito pragmático del lenguaje es un área dificultosa de estudiar, pues mientras que en la dimensión gramatical aparecen unas reglas fijas de elaboración de oraciones, la mayoría de las normas implicadas en la ejecución pragmática son

implícitas y, consecuentemente, deben ser deducidas (Martín Borreguero, 2005). Dentro de este ámbito lingüístico, se detectan déficits en cuanto a la comprensión del lenguaje figurativo, el sarcasmo y el humor, el manejo de la expresión facial y la mirada, la prosodia y otras formas de lenguaje no verbal que intervienen en la práctica comunicativa (Williams, Goldstein, Kojkowski y Minshe, 2008).

En términos de comportamiento pragmático, y de acuerdo con Paul et al. (2009), los aspectos conversacionales en los que se detectan las alteraciones más relevantes son la cantidad de información que emiten durante la conversación para complacer las necesidades del interlocutor, la habilidad para responder a las señales sociales y para mantener un estado de reciprocidad. Respecto a esta última habilidad, Rodríguez Muñoz (2015) encuentra una significativa representación de interrupciones irrelevantes durante los intercambios conversacionales en la muestra de sujetos con SA entre 6 y 15 años, en contraposición al grupo control de sujetos con desarrollo típico, quienes no manifiestan este tipo de alteraciones en la reciprocidad conversacional.

En los niños con SA se ve afectada además la destreza para formular aclaraciones en una conversación, iniciar y mantener un discurso espontáneo y deducir los estados mentales de los demás (Paul et al. 2009). Los resultados del trabajo de Rodríguez Muñoz (2013) sugieren, además, un escaso repertorio de expresiones faciales asociado a los sujetos con SA así como la emisión de gestos no espontáneos acompañando la expresión verbal.

Tras comprobar que con una evaluación centrada exclusivamente en los aspectos estructurales y formales del lenguaje no se pueden interpretar las dificultades comunicativas de muchos niños (Baixauli, Roselló y Miranda, 2004), en la última década los trabajos de investigación se han concentrado en el estudio y análisis de los aspectos pragmáticos del lenguaje. Valorar el desempeño pragmático es un proceso crítico para el diagnóstico de cualquier trastorno del desarrollo pero, en la línea de lo expuesto por Landa (2000, p.126), resulta todavía más relevante cuando se sospecha la presencia de un TEA.

Un complemento esencial en la evaluación del desarrollo pragmático es el análisis cualitativo del lenguaje, especialmente en situaciones de conversación y creación de

discursos, pues evidencia fielmente el funcionamiento lingüístico de los niños en un contexto (Ninio, Snow, Pan y Rollins, 1994). La recogida de información para examinar el componente pragmático del lenguaje ha tenido en cuenta, en algunos casos, la diferenciación de tres niveles pragmáticos (Gallardo-Paúls, 2009; Rodríguez Muñoz, 2014a). Esta triada de dimensiones pragmáticas se explican atendiendo a su orientación respecto a las tres instancias que se consideran básicas del acto comunicativo, a saber según Rodríguez Muñoz (2013, p.68):

Emisor, mensaje y receptor (...). Así, las categorías relacionadas con la *pragmática enunciativa* apuntan al emisor, las que corresponden a la *pragmática textual* están más asociadas al proceso de elaboración de los mensajes lingüísticos y, finalmente, la *pragmática interactiva* surge al considerar que todo mensaje está dirigido a un receptor.

Cabe señalar además, en la línea de lo expuesto por Landa (2000, p.127), que la integridad del sistema lingüístico no puede ser valorada en relación con unas manifiestas habilidades intactas en un ámbito lingüístico aislado. Pese a contar con la habilidad para construir oraciones bien formadas, esta habilidad no asegura en absoluto la capacidad para utilizar relaciones pragmáticas significativas a través de medios socialmente adecuados (Klin et al. 1995). Han sido numerosos los estudios (Rodríguez Muñoz, 2013, 2014b, 2015) dedicados a investigar el desarrollo de habilidades pragmáticas en niños con Asperger. No obstante, los autores coinciden en señalar los obstáculos y dificultades que conlleva su proceso de evaluación; lo que no debería suponer un motivo para aunar el interés por desarrollar evaluaciones orientadas a la identificación de las alteraciones pragmáticas que aparecen en cada caso concreto (Sansosti, 2010).

Objetivos

Este trabajo se propone, por tanto, el objetivo de conocer y analizar en profundidad el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de un niño con SA, para determinar de este modo el grado de disfunción que se detecta en el ámbito

morfosintáctico, semántico y pragmático del lenguaje. La finalidad del proceso es poder concluir con la existencia o no de un retraso del lenguaje para este caso, así como examinar si los datos obtenidos llevan a la consolidación de algunas teorías encuadradas en el marco teórico de la investigación.

Método

La elección escogida para el desarrollo de este trabajo es el estudio de caso, a través de una metodología de investigación esencialmente de tipo observacional, con la pretensión de utilizar este estudio para ilustrar, generalizar y representar una teoría ya existente. El carácter de la investigación es descriptivo-interpretativo, pues persigue la identificación y descripción de los diferentes factores que influyen en la cuestión objeto de estudio (Martínez-Carazo, 2006).

Los criterios que han orientado la selección del caso se justifican por una serie de fundamentos. En primer lugar, por el aliciente de conocer específicamente las características del caso; esto es, el desarrollo lingüístico y comunicativo de este niño con SA. En segundo lugar, por la posibilidad de acceso al niño en cuestión así como al entorno en que se encuentra escolarizado. Finalmente, por la escasez de estudios con información extensa y cualitativa en lo que se refiere a perfiles de niños de Educación Infantil con problemas pragmáticos.

Unidad de análisis

La unidad de análisis de esta investigación es situacional, es decir, el trabajo girará alrededor de un único sujeto con unas características particulares. El caso objeto de estudio corresponde al de un niño de 5 años y 8 meses con SA que se encuentra escolarizado en el aula de 3.º de Educación Infantil de un colegio público. Pertenece a una familia de nivel medio en cuanto a características sociales y económicas, de la que no se señala ninguna circunstancia que pueda afectar a su evolución. Para su selección, el niño debía presentar una evaluación psicopedagógica formulada desde el centro educativo y un diagnóstico de SA. Tanto la familia (formada por el padre, la madre y un hermano de 7 años) como la escuela debían, además, presentar las autorizaciones correspondientes para que la investigación pudiera llevarse a cabo.

A pesar de que tanto la familia como los profesionales del centro escolar comenzaron a apreciar los primeros signos de alarma al inicio de la escolaridad del niño, no fue hasta los 5 años y 2 meses cuando se emitió, por parte de un especialista clínico, un diagnóstico claro. Previamente, el niño había sido derivado a los Equipos de Orientación Educativa de Infantil y Primaria (EOEIP), donde el orientador responsable realizó la evaluación psicopedagógica contando con la colaboración de la tutora del aula del niño, el equipo docente, la familia y otros profesionales externos al centro educativo (profesionales que trabajan la estimulación a través del Plan de Atención Temprana del gobierno de la Comunidad). Según información proveniente del equipo de orientación que realizó la evaluación psicopedagógica, entre las pruebas de identificación que se utilizaron se destaca el Test Infantil del Síndrome de Asperger (CAST) y el Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa (ABAS-II).

En la citada evaluación psicopedagógica que se realizó, se informa que es un niño que no ha sufrido enfermedades destacables, y que los procesos de iniciación a la alimentación sólida, el control de esfínteres y la marcha, se desarrollaron con normalidad. Inició la escolaridad a la edad de 3 años, momento en que los padres comienzan a sospechar que el niño tenía problemas de adaptación.

En la actualidad, manifiesta una gran desorientación espaciotemporal y una falta de comprensión del sentido de las rutinas cotidianas. Es capaz de repetir frases con corrección fonética, pero con insuficiente comprensión. No sabe llevar a cabo un juego social con otros niños y da muestras de reacciones emocionales desproporcionadas para la situación. En sus relaciones sociales es bastante impertinente y, algunas veces, manifiesta conductas agresivas hacia otros niños, motivo por el cual los compañeros del aula lo rechazan.

Presenta un interés obsesivo por las letras, los números y la repetición de fragmentos de canciones que se trabajan en el aula. Manifiesta una buena memoria para recordar aspectos muy concretos y exterioriza conductas de balanceo acompañadas de emisiones vocálicas. Respecto a los aprendizajes escolares propios de la edad, su evolución es positiva. De manera complementaria a esta evaluación, se administró al niño el Test de Matrices Progresivas a Color (Raven, 1996) para poder extraer un juicio general sobre su perfil cognitivo. Los resultados llevan a concluir que

el niño se encuentra en un grado II+ (puntuación obtenida entre el intervalo de 90-94), que lo define como claramente por encima del promedio intelectual.

Instrumentos

Para identificar las dimensiones lingüísticas que podrían estar afectadas se utilizó la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON-R) (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2004), que presenta un índice de fiabilidad de 0,89. Se administró además el Children's Communication Checklist (CCC-2) (Bishop 2003) a la tutora de aula del niño. En el estudio de Mendoza y Garzón (2012) se comprueba la validez de este instrumento para diferenciar entre perfiles pragmáticos de una muestra de niños con desarrollo típico y un grupo con trastornos pragmáticos del lenguaje. Las escalas que contiene el cuestionario pueden agruparse en función del dominio lingüístico en el que se incorporan: estructura y contenido lingüístico, pragmática y comunicación social.

Como instrumento de registro de una muestra de lenguaje espontáneo del niño se utilizó una cámara de vídeo que permitiera tantas reproducciones como se considerasen necesarias. Por constituir el procedimiento de recogida de datos más valioso en la detección de alteraciones pragmáticas, se planteó una situación de observación participante entre el investigador y el niño con la finalidad de llevar a cabo con posterioridad un análisis cualitativo del uso espontáneo de su lenguaje. Se adaptaron para ello una serie de códigos de formato de campo fundamentados en los propuestos por Gràcia (2001) y en las categorías del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática (PREP) de Gallardo-Paúls (2009). Se prescindió de aquellos que, dada la edad del niño, no resultaba conveniente evaluar.

Se presenta a continuación una descripción de cada uno de estos códigos, definidos por Gallardo-Paúls (2005), y que recibieron una valoración positiva o negativa según la funcionalidad que el niño manifestó en cada una de ellos:

a) *Pragmática interactiva*: se incorporaron un conjunto de códigos que hicieran posible estudiar aspectos relacionados con el manejo que el niño hace de la situación de conversación.

1. Fluidez o agilidad de turno: velocidad durante los intercambios conversacionales.

2. Índice de participación conversacional: número de enunciados por turno. Se valora además si el niño se limita a producir emisiones breves o su participación es excesiva.
 3. Predictibilidad: equilibrio entre intervenciones de respuesta y de iniciativa propia.
 4. Gestualidad: se valora el uso natural o no de los gestos.
 5. Mirada: uso de la mirada como elemento comunicativo.
 6. Prioridad y adecuación sociolingüística: adaptación al estilo de habla del interlocutor y a las necesidades del contexto. Se valora negativamente si la conducta verbal se aleja claramente de las normas sociales (groserías, salidas de tono, etc.).
- b) *Pragmática textual*: se incorporaron una serie de códigos para examinar el alcance pragmático de las categorías y unidades gramaticales, incluyendo aspectos de cohesión y coherencia.
7. Cohesión morfológica: estructura morfológica de las palabras.
 - i. Se incluye además en este código un cálculo de la frecuencia de uso de las diferentes categorías gramaticales: adjetivos, adverbios, funciones gramaticales, verbos auxiliares, preposiciones y pronombres, entre otras.
 8. Cohesión sintáctica: organización sintáctica del enunciado, ajustándose a la sintaxis de la gramática. Se valoran como deficitarias las emisiones en que la organización sintáctica está claramente desestructurada.
 - i. En este código se analiza la Longitud Media del Enunciado (LME) utilizando el programa CLAN, que divide el número total de palabras emitidas entre el número de enunciados registrados.
 9. Cohesión léxico-semántica: organización léxica propia de su edad. Se evalúa negativamente cuando se aprecia un alto predominio de palabras sin contenido, muletillas y expresiones rutinarias que afectan a la fluidez del discurso.
 - i. Se incluye también el cálculo del Índice de Diversidad Lexical.
 10. Coherencia textual: gestión temática: habilidad para desarrollar un tema, terminarlo y proponer uno nuevo.

11. Coherencia textual: superestructuras: esquemas mentales que indican las partes básicas de una historia. Se valora negativamente cuando no se aprecia un orden lógico en la expresión de ideas, incoherente o incompleto.
- c) *Pragmática enunciativa*: se incorporaron un conjunto de códigos para analizar el nivel enunciativo de los actos de habla, que son la unidad básica. Cabe destacar en este apartado que, de acuerdo con Gallardo-Paúls (2009), hacia los 32 meses se produce el desarrollo de los actos de habla (declaraciones, interrogaciones o peticiones) en niños con desarrollo típico.
12. Actos de habla locutivos enunciativos: existencia de problemas motores que afecten a los órganos bucofonatorios y problemas de modulación, ritmo y control de la voz.
13. Actos de habla locutivos proposicionales: problemas de anomia que dificulten el acceso al léxico.
14. Uso de pausas: detenciones que se producen durante las emisiones. Se valora negativamente cuando se observa un habla entrecortada con marcados silencios que interfieren en el desarrollo temático.
15. Actos no verbales: utilización de lo no verbal, que surge como compensación de la realización deficitaria de los actos verbales. Esta valoración sólo cabe en caso de que se haya evaluado negativamente la gestualidad del primer bloque.
16. Actos de habla ilocutivos: utilización del lenguaje que refleja una comprensión y expresión adecuadas y ajustadas a la intención comunicativa.
17. Autorrectificaciones conversacionales: conciencia del desajuste entre lo dicho (mensaje) y la intención comunicativa del niño. Se valora negativamente cuando el niño no muestra conciencia de su propia dificultad.

Así, y partiendo del recuento de las categorías que recibieron una valoración positiva, fue posible fijar diferentes porcentajes de habilidad pragmática del niño. En primer lugar, la habilidad pragmática general se calculó dividiendo las respuestas afirmativas entre el número total de ítems evaluados y multiplicar por cien. El porcentaje de habilidad pragmática específica (para cuyo cálculo se eliminan aquellas categorías que requieren un dominio del ámbito léxico, semántico, fonológico y

morfosintáctico) se obtuvo realizando la misma operación pero con los ítems 1-6, 10-11, 15-17. Finalmente, la habilidad pragmática de base gramatical (que engloba las categorías que demandan una habilidad previa en los componentes gramaticales) se calculó repitiendo el mismo proceso pero utilizando los ítems 7-9 y 12-14.

Se utilizó el sistema informático CHILDES creado por McWhinney en 1995 para realizar la transcripción de la muestra del lenguaje por la sistematicidad que permite en el momento de transcribir las conversaciones así como por la posibilidad de efectuar los cambios oportunos tras la primera transcripción. El sistema está compuesto por el CHAT (transcripción) y el CLAN (análisis). Dentro del CLAN, se han utilizado el programa CHECK, que permite revisar las transcripciones; FREQ, que facilita el cálculo de las frecuencias de los códigos); MLT, que calcula el Índice de Densidad de Turno; MLU, que proporciona el índice de Longitud Media de Enunciado; y el KWAL, que permite analizar diferentes palabras en su contexto.

Resultados

El análisis de datos se realizó siguiendo el modelo propuesto por Miles y Huberman (1984) y recogido por Sabariego (2004, p.153-154), quienes plantean tres momentos clave: reducción, comprensión profunda e interpretación de datos y elaboración de conclusiones en base al marco teórico inicial. La información se ha analizado utilizando la técnica de la triangulación de fuentes, de tal manera que las categorías examinadas son el SA, el desarrollo lingüístico y el caso propiamente dicho.

En cuanto a los resultados extraídos tras la aplicación del PLON-R, en las dimensiones forma y contenido del lenguaje el niño se encuentra situado en el rango de “necesita mejorar”. En la dimensión de uso, relacionada con el desarrollo pragmático, la puntuación extraída ubica al niño en un nivel de “retraso”.

Tras la cumplimentación del CCC-2, se derivan datos relevantes acerca del desarrollo lingüístico y comunicativo de este niño (Figura 1). Manifiesta los déficits más notables en las escalas de uso del contexto, intereses, iniciación inadecuada y relaciones sociales, datos que pueden contrastarse con las puntuaciones obtenidas en el trabajo de Mendoza y Garzón (2012) (Figura 2).

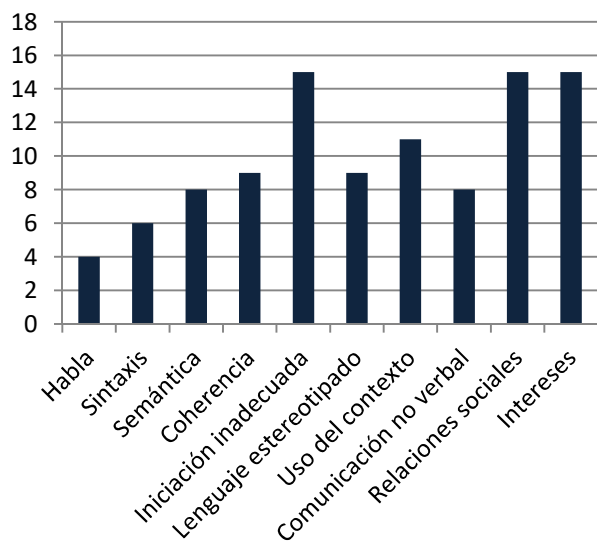


Figura 1. Puntuaciones del niño en las escalas del CCC-2

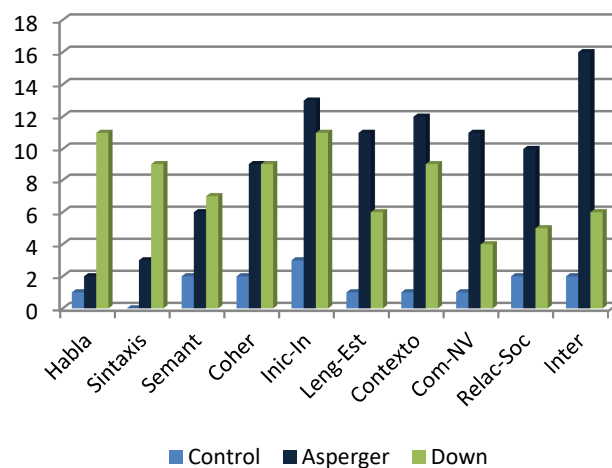


Figura 2. Puntuaciones por grupos en las escalas del CCC-2 (Mendoza y Garzón, 2012)

En lo que respecta al análisis cualitativo de la muestra de lenguaje espontáneo, la primera categoría objeto de evaluación en la dimensión de pragmática interactiva es la alusiva a la *fluidez o agilidad de turno*, que arroja un resultado de 13 turnos por minuto. Además, y aunque es cierto que código *índice de participación conversacional* no se ve alterado (1,005 emisiones en cada turno), se advirtió una participación excesivamente escueta y concisa, y una limitación a ofrecer respuestas mínimas. En ambas categorías se desprende, por tanto, una valoración negativa. En el ítem de *predictibilidad* también se han detectado alteraciones, pues no existe un equilibrio entre las intervenciones de respuesta y las de iniciativa propia del niño (Tabla 1).

Tabla 1. Intervenciones de respuesta e iniciativa propia

	Número	Proporción
Intervenciones de respuesta	143	71,5
Intervenciones de iniciativa propia	57	28,5

Ni en la categoría de *gestualidad* ni de *prioridad y adecuación sociolingüística* se han detectado dificultades, pues el niño no manifestó gestos desmesurados que indiquen alteración y su estilo de habla se adaptó al del interlocutor. En esta muestra de lenguaje, las ocasiones en las que el niño ha establecido contacto ocular con el interlocutor han sido muy escasas. Por ende, se deriva de ello una valoración negativa del uso de la *mirada*.

En cuanto a los resultados extraídos tras la valoración de la dimensión de pragmática textual, y tras calcular la proporción de utilización de distintas categorías morfológicas, se aprecia un uso muy limitado de diferentes funciones de acuerdo a la edad del niño (Figura 3). Por esta razón, y aun no detectándose vacilaciones para seleccionar los morfemas adecuados, el ítem de *cohesión morfológica* se ha valorado negativamente.

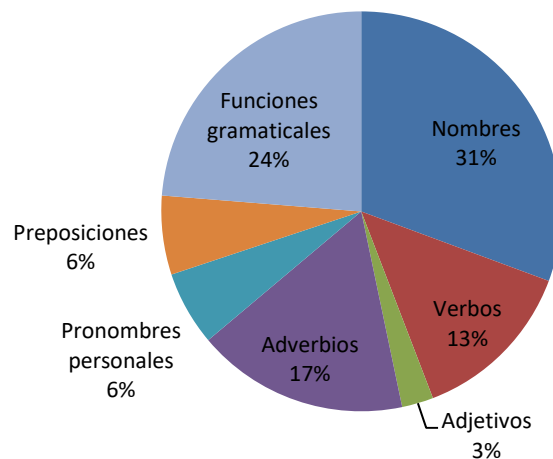


Figura 3: "Proporción de utilización de categorías morfológicas"

Dada la presencia de repeticiones constantes y oraciones inconclusas, el código de *cohesión sintáctica* sí se encuentra significativamente afectado. No se aprecia tampoco la utilización de oraciones comparativas o diferentes tipos de subordinadas.

Directamente relacionado con este aspecto se encuentra el Índice de Longitud Media de Enunciado (“2,74”) que ha arrojado el programa CLAN, indicador de un retraso absolutamente evidente en el niño.

En el código correspondiente a la *cohesión léxico-semántica*, tras el cálculo del índice de diversidad lexical se ha obtenido un resultado de “0,344”. Se aprecian también ciertos fallos léxicos que afectan a la fluidez de los intercambios conversacionales. Véase en el siguiente espacio algunos ejemplos:

@Bg

*EXP: es una carroza un carruaje antiguo.

*ANN: es un avión.

*EXP: mm.

*ANN: &m es un xxx información.

*EXP: es qué?

*ANN: un información.

%com: el niño lee en la portada la palabra “información” y dice que es un información.

@Eg

@Bg

*ANN: eso es^tá prohibido tirar eso.

*EXP: prohibido tirar basura aquí.

*ANN: no aquí en la hierba.

*EXP: en la hierba sí y aquí la gente qué está haciendo?

*ANN: &e está prohibido al rayo aquí.

*EXP: ah prohibido hacer fuego, prohibido hacer fuego y por qué está prohibido hacer fuego en el parque?

*ANN: porque se pueden quemar los árboles.

@Eg

Una cierta parte de los turnos producidos por el niño no se relacionaron con los del interlocutor, apareciendo además dificultades para terminar o proponer nuevos temas de conversación. Algunos de sus enunciados fueron incompletos y se detectaron

dificultades para enlazar las oraciones de manera lógica. Se deriva de ello una valoración negativa en ambos códigos, en la *coherencia textual (gestión temática)* y en la *coherencia textual (superestructuras)*.

En cuanto al análisis de la última de las dimensiones pragmáticas evaluadas referida a la pragmática enunciativa, se aprecia en primer lugar un funcionamiento adecuado tanto de los *actos de habla locutivos enunciativos, proposicionales* y *actos no verbales*. Los resultados en cuanto al código de *uso de pausas* reflejan un habla entrecortada y marcada de silencios, por lo que se ha valorado negativamente. De igual modo, en el ítem de *actos de habla ilocutivos* se han apreciado ciertas disfunciones porque en varias ocasiones la utilización del lenguaje no reflejaba una comprensión y expresión ajustadas a la intención comunicativa. Véase el siguiente fragmento extraído de la muestra del lenguaje, donde EXP corresponde al experimentador y ANN al niño):

@Bg

*EXP: y esta otra chica qué hace?

*ANN: está (.) subiendo al tobogán entonces.

*EXP: yo no veo ningún tobogán.

*ANN: sí y no me da miedo.

*EXP: pero mira si esto es el tobogán porque mira dónde está agarrada.

*ANN: &e son las cuerdas y y yo he [/] he ido al parque.

@Eg

Finalmente, en el código de *autorrectificaciones conversacionales* también se aprecian dificultades, pues el niño no ha manifestado conciencia de los errores o posibles reparaciones:

@Bg

*EXP: aquí estos niños hacen otra cosa.

*ANN: &m están jugando al perros?

%com: no tiene sentido alguno esta emisión.

*EXP: jugando al perros? no será que están jugando con el perro?

*ANN: sí.

%com: el niño intenta cerrar el libro para terminar la actividad.

@Eg

Para recapitular el análisis que se acaba de exponer, Gallardo-Paúls (2009) ofrece la posibilidad de calcular, con el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática, un porcentaje de habilidad pragmática general del niño, habilidad pragmática específica y habilidad pragmática de base gramatical (Tabla 2). En esta misma tabla aparecen además los porcentajes medios obtenidos en el estudio de Rodríguez Muñoz (2013, p.74) con sujetos con SA.

Tabla 2. Porcentaje de desempeño de habilidad pragmática

	Hab. Prag. General	Hab. Prag. Específica	Hab. Prag. Base gramatical
Estudio caso	41,17%	36,36%	50%
Estudio Rodríguez Muñoz	76,5%	75,8%	79,2%

Discusión

La discusión de los resultados se va a exponer tomando como punto de partida cada uno de los ámbitos lingüísticos en los que tradicionalmente se divide el sistema lingüístico, esto es: forma (morfología y sintaxis), contenido (semántica) y uso (pragmática) (Morris, 1985, p. 31).

En términos de desarrollo pragmático, la primera evidencia de un retraso clínicamente significativo del lenguaje a nivel pragmático en este niño ya viene dada tras calcular con el PREP el porcentaje de habilidad pragmática específica. Comparando el resultado aquí obtenido ("36,36%") con los del estudio de Rodríguez Muñoz (2013, p.74) ("75,8%"), se aprecia con claridad el retraso, a nivel pragmático del lenguaje, de este niño con SA.

Las alteraciones detectadas en las relaciones sociales e iniciación de interacciones eran de esperar teniendo en cuenta que uno de los déficits sociales más marcados de este síndrome se relaciona con tales habilidades. Si bien en el grupo de niños con SA del estudio de Mendoza y Garzón (2012), la escala más significativamente

afectada es la que se refiere a los intereses, estos autores encuentran un bajo grado de funcionalidad en la escala de iniciación de interacciones coincidiendo, de este modo, con los hallazgos aquí encontrados.

En los estudios de Shriver, Allen y Mathews (1999) y Jurado y Bernal (2011) también se localizan las disfunciones más relevantes en la competencia social y las habilidades de juego. Se le añade a todo ello la incapacidad de este niño para sostener la mirada durante los intercambios conversacionales, que está en consonancia con lo destacado por autores como Landa (2000, p.130), quien afirma que no se observan abundantes intercambios de miradas en niños con TEA. También en el trabajo de Rodríguez Muñoz (2013) se encuentra un 65% del total de los sujetos con SA que evitan el contacto visual directo con su interlocutor.

En lo que respecta a las dificultades detectadas en el uso del contexto, en otras investigaciones (Loukusa et al. 2007) con niños diagnosticados de SA también se aprecian deficiencias para establecer conexiones significativas entre la información contextual. Estos resultados son similares a los hallados en el trabajo de Mendoza y Garzón (2012) con un grupo de niños con SA, por lo que se detecta una semejanza con los derivados de este caso, pues la categoría de “uso del contexto” se establece como una de las más afectadas.

Estas dificultades que aparecen en la población con TEA para extraer el significado contextual de la información podrían tener su origen en la teoría de la coherencia central de Frith (1989, citado por Happé y Frith, 2006). Esta hipótesis señala a estos sujetos como susceptibles de presentar una coherencia central débil y, consecuentemente, una limitada capacidad para integrar la información de diferentes fuentes en un contexto particular (Happé, 1997).

No se observan alteraciones en cuanto al índice de participación conversacional, de igual modo que ocurre en el estudio de Rodríguez Muñoz (2014b) con una muestra de sujetos con SA. No obstante, la cantidad de información proporcionada durante la conversación y la habilidad para realizar reparaciones son deficitarias, igual que muestran los resultados de Paul et al. (2009). Coincidiendo con lo encontrado en el estudio de Eigsti, Bennetto y Dadlani (2007) con niños autistas, en este caso se observa una tendencia a producir enunciados que no contribuyen al

discurso, aunque con un grado de afectación mucho menor. Como posible explicación al respecto, se mantiene la hipótesis de que las alteraciones del lenguaje en el espectro autista, especialmente aquellas relacionadas con el uso funcional del lenguaje, obedecen a una "incapacidad real de estos sujetos para comprender y utilizar el lenguaje de un modo significativo" (Belinchón y Rivière, 1981, pag. 35).

Atendiendo a la valoración de las categorías que se seleccionaron para este caso y que se incluyen en el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática (PREP) (Gallado-Paúls, 2009), los resultados aquí hallados indican una afectación mayor en lo que respecta a la habilidad pragmática general, específica y de base gramatical en comparación con la muestra de sujetos con Asperger del trabajo de Rodríguez Muñoz (2013, p.74). Esto podría ser debido, en parte, a que la media de edad (11,5) de los sujetos del estudio de este autor es mayor que en el caso de este estudio, aunque también podría contemplarse como hipótesis explicativa la gran heterogeneidad a la que se ven expuestos los perfiles pragmáticos de niños con SA. Por su parte, otros autores (Condouris, Meyer y Tager-Flusberg, 2003) concluyen que, debido a sus deficiencias primarias en lenguaje pragmático y reciprocidad social, los niños con un diagnóstico de TEA presentan muchas dificultades para usar la gama de construcciones gramaticales y de vocabulario de la que disponen en conversaciones espontáneas.

Haciendo alusión ahora al ámbito semántico del lenguaje, y coincidiendo con los resultados del trabajo de Mendoza y Garzón (2012), en este estudio se encuentra una afectación de la dimensión semántica que viene reflejada tanto en el resultado "necesita mejorar" obtenido en el PLON-R como en la valoración negativa del código "cohesión léxico-semántica" del formato de campo. En esta misma categoría se valoraba el índice de diversidad lexical del niño ("0,344"), que arroja un resultado claramente por debajo de la media que le correspondería por su edad de acuerdo con los datos del estudio de Murillo Rojas (2009), donde se obtiene una media de índice de "0,65" para los niños de 5 años con desarrollo típico. También en los fragmentos extraídos con el programa KWAL, incluido dentro del CLAN, se ejemplifican algunos de los errores semánticos emitidos por el niño.

El ámbito semántico se encuentra relacionado directamente con la dimensión estructural del lenguaje (morfología y sintaxis), pues son las reglas sintácticas y

gramaticales las que permiten combinar de manera flexible las palabras para expresar significados diferentes, esta última función propia de la semántica (Martín Borreguero, 2005). En general, antes de alcanzar la edad de 5 años, los niños con SA suelen haber adquirido un conocimiento apropiado de las reglas gramaticales, que les van a permitir crear estructuras sintácticas correctas y de gran complejidad (Attwood, 2002, p.32). Así, en referencia a este ámbito estructural del lenguaje, en este trabajo se encuentra que en el desarrollo morfológico y sintáctico aparecen ciertas alteraciones. En el estudio de Mendoza y Garzón (2012), las puntuaciones correspondientes a la muestra de niños con SA en el CCC-2 indican que, si bien con un grado de afectación no tan pronunciado como la dimensión pragmática y social, aparecen también alteraciones en cuanto al lenguaje más estructural.

En este sentido, se aprecia un nivel por debajo de lo que le correspondería para su edad que queda reflejado en los resultados del PLON-R. El cálculo de la frecuencia de utilización de diferentes categorías morfológicas, con el programa FREQ incluido en el CLAN, ha permitido conocer, además, la escasa riqueza morfológica que el niño tiene en su discurso oral.

El bajo dominio de los aspectos gramaticales del lenguaje se evidencia también en la valoración negativa de los códigos 7 (cohesión morfológica), 8 (cohesión sintáctica), 9 (cohesión léxico-semántica), 12 (actos de habla locutivos enunciativos), 13 (actos de habla locutivos proposicionales) y 14 (uso de pausas) del formato de campo, cuya agrupación conforma el porcentaje extraído de “habilidad pragmática de base gramatical” (50%). El bajo índice de Longitud Media de Enunciado que se deriva tras el cálculo con el programa LME, complementa también este retraso en el ámbito sintáctico (resultado que, además, mantiene una estrecha relación con el ámbito pragmático, en tanto que se aprecian unos enunciados excesivamente concisos y una participación escueta y limitada). Atendiendo al estudio de López, Regal y Domínguez (2000), y en función de la edad de este niño con SA, le correspondería un índice de entre 4-5 palabras por oración, mientras que los datos aquí encontrados lo sitúan en un intervalo de entre 24-29 meses de edad.

Aunque no con un grado de disfunción tan pronunciado, estos resultados están en consonancia con el estudio de Condouris et al., (2003) con niños con TEA, quienes

obtienen medidas significativamente inferiores en la evaluación de los aspectos estructurales del lenguaje, incluyendo las habilidades morfosintácticas y semánticas. Una explicación al respecto la encontramos en los trabajos de Martín Borreguero (2005) y Geurts y Embrechts (2008), quienes señalan la edad y el desarrollo evolutivo de cada niño como una de las posibilidades explicativas a este fenómeno. Los autores afirman que, aunque un cierto porcentaje de niños con SA o TEA muestra un retraso inicial del lenguaje en lo que respecta a sus habilidades lingüísticas formales, cabe la posibilidad de que la mayoría de ellos vayan logrando un nivel de funcionamiento adecuado paralelamente a la evolución de su desarrollo general.

En el caso que se ha escogido para la elaboración de este trabajo se establece la existencia de un retraso en el desarrollo del lenguaje que encuentra sus mayores alteraciones en la dimensión pragmática. Esta idea viene respaldada por autores como Rodríguez Muñoz (2015), quien subraya que la patología del SA constituye, desde un punto de vista lingüístico, un trastorno pragmático de la comunicación.

Así, este estudio ha producido resultados que corroboran las conclusiones de una gran parte del trabajo previo en este campo, con ejemplos como el de Monfort (2009) y Landa (2000), donde se señala la presencia de un bajo grado de funcionalidad pragmática en la población de niños con SA.

Los resultados obtenidos en este estudio también están en consonancia con los de otros autores (Eisenmajer et al. 1998; Wing, 1981), en cuyos estudios se encuentran porcentajes significativos de sujetos con diagnóstico de SA que presentan retrasos en el desarrollo del lenguaje. Así, y como bien apunta Etchepareborda (2001), en algunos casos de niños con SA la adquisición del lenguaje puede aparecer retardada, ejemplo de lo cual es el caso aquí analizado.

Aunque con menor frecuencia que en las familias de niños autistas, en el estudio de Howlin y Asgharian (1999) se encuentra que uno de los principales indicadores que alertan a los padres de niños con SA antes del diagnóstico, se refiere precisamente a la presencia de alteraciones en el lenguaje de sus hijos a edades tempranas. Los resultados aquí hallados están también en consonancia con los de la investigación de Geurts y Embrechts (2008), quienes encuentran que los niños con

diagnóstico de TEA en edad preescolar manifiestan deficiencias en lo que respecta a los aspectos estructurales y comunicativos del lenguaje.

Estos datos remarcan, de igual modo que otros autores (Volden, Coolican, Garon, White y Bryson, 2009; Rodríguez Muñoz, 2013), la absoluta necesidad de evaluar las habilidades pragmáticas a la par que se analiza el desarrollo sintáctico y semántico. Todo ello con la finalidad de estimar el grado de disfunción comunicativa que presenta cada niño. Este caso es, por tanto, un claro ejemplo de la heterogeneidad lingüística y comunicativa que entre los niños con TEA es posible encontrar. Consecuentemente, cabe señalar la importancia de analizar detalladamente el desarrollo lingüístico de cada niño con vistas a un conocimiento más exhaustivo sobre la posible existencia o no de retrasos del lenguaje en niños con SA.

No obstante, se debe tener claro que el rendimiento de una persona en un momento dado en un discurso conversacional no puede llegar a considerarse como un índice preciso de competencia morfosintáctica. Por ende, los resultados de este trabajo deben interpretarse con cautela y sería necesario, además, el diseño de otro tipo de estudios de carácter longitudinal para determinar si finalmente estos déficits desaparecen o no.

Desde el ámbito de la logopedia es fundamental continuar planteando el análisis de las necesidades de los niños con TEA examinando detenidamente las habilidades pragmáticas y conversacionales, así como su repercusión en el resto de ámbitos lingüísticos. Todo ello con el objetivo esencial de ofrecer al niño la intervención más oportuna que le permita adaptarse funcionalmente al entorno en que se encuentra inmerso. Así, toda estrategia psicoeducativa que se utilice con este tipo de niños deberá estar orientada hacia una generalización de las habilidades comunicativas donde se vean implicados, además, todos los agentes que participan en las decisiones educativas.

Bibliografía

Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2004). Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLON-R). Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

- American Psychiatric Association (2002). Trastornos Generalizados del Desarrollo. En APA (Ed.), *DSM-IV-TR, Manual diagnóstico y estadísticos de los trastornos mentales* (pp. 79-97) (Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 2000). Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2013). Trastornos del Espectro Autista. En APA (Ed.), *DSM-5, Manual diagnóstico y estadísticos de los trastornos mentales* (pp. 51-59) (Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 2013). Barcelona: Masson.
- Attwood T. (2002). *El síndrome de Asperger: una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Baixauli, I., Roselló, B. y Miranda, A. (2004). Evaluación de las dificultades pragmáticas. Estudio de casos. *Revista de Neurología*, 38 (1), 69-79.
- Belinchón, M. y Rivière, A. (1981). El lenguaje autista desde una perspectiva correlacional. *Estudios de Psicología*, 5-6, 21-39.
- Bishop, D.V.M. (2003). Children's Communication Checklist – 2. Segunda edición. Recuperado el 18 de junio de 2015 de <https://moodle.usal.es/>
- Boucher, J. (2012). Research Review: Structural language in autistic spectrum disorder-characteristics and causes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53 (3), 219-233.
- Cleland, J., Gibbon, F.E., Peppé, S.J., O'Hare, A. y Rutherford, M. (2010). Phonetic and phonological errors in children with high functioning autism and Asperger syndrome. *International Journal of Speech Language Pathology*, 12 (1), 69-76.
- Condouris, K., Meyer, E. y Tager-Flusberg, H. (2003). The relationship between standardized measures of language and measures of spontaneous speech in children with Autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12 (3), 349-358.
- Eigsti, I.M., Bennetto, L. y Dadlani, M.B. (2007). Beyond pragmatics: morphosyntactic development in Autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37 (6), 1007-1023.

- Eisenmajer, R., Prior, M., Leekam, S., Wing, L., Gould, J., Welham, M. y Ong, B. (1996). Comparison of clinical symptoms in autism and Asperger's disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35 (11), 1523-1531.
- Eisenmajer, R., Prior, M., Leekam, S., Wing, L., Ong, B., Gould, J. y Welham, M. (1998). Delayed language onset as a predictor of clinical symptoms in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28 (6), 527-533.
- Etchepareborda, M.C. (2001). Perfiles neurocognitivos del espectro autista. *Revista de Neurología Clínica*, 2 (1), 175-192.
- Gallardo-Paúls, B. (2005). Categorías inferenciales en pragmática clínica. *Revista de Neurología*, 41 (1), 65-71.
- Gallardo-Paúls, B. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 48 (2), 57-61.
- Geurts, M. y Embrechts, M. (2008). Language Profiles in ASD, SLI and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (10), 1931-1943.
- Ghaziuddin, M., Thomas, P., Napier, E., Kearney, G., Tsai, L., Welch, K., y Fraser, W. (2000). Brief report: Brief syntactic analysis in Asperger syndrome: A preliminary study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (1), 67-70.
- Gillberg, Ch. y Gillberg, C. (1989). Asperger syndrome – some epidemiological considerations: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30 (4), 631-638.
- Gràcia, M. (2001). Intervención naturalista en la comunicación y el lenguaje en ámbito familiar: un estudio de cuatro casos. *Infancia y aprendizaje*, 24 (3), 307-324.
- Happé, F. (1997). Central coherence and theory of mind in autism: Reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology*, 15 (1), 1-12.
- Happé, F. y Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1), 5-25.

- Howlin, P. y Asgharian, A. (1999). The diagnosis of autism and Asperger syndrome: findings from a survey of 770 families. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 41 (12), 834-839.
- Jurado, P. y Bernal, D. (2011). El alumno afectado con síndrome de Asperger en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 4 (2), 29-46.
- Kamio, Y., Robins, D., Kelley, E., Swainson, B. y Fein, D. (2006). Atypical lexical/semantic processing in High-Functioning autism spectrum disorders without early language delay. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37 (6), 1116-1122.
- Klin, A., Volkmar, F.R., Sparrow, S.S., Cicchetti, D.V. y Rourke, B.P. (1995). Validity and neuropsychological characterization of Asperger syndrome: convergence with nonverbal learning disabilities syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 (7), 1127-1140.
- Landa, R. (2000). Social language use in Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. En Klin, A., Volkmar F.R., Sparrow S.S. (Eds.), *Asperger Syndrome* (pp.125-155). New York: Guilford Press.
- López, M., Regal, N. y Domínguez, M.T. (2000). Longitud de la oración en el desarrollo del lenguaje infantil. *Revista Cubana de Pediatría*, 72 (1), 27-31.
- Loukusa, S. et al. (2007). Use of context in pragmatic language comprehension by children with Asperger syndrome or High-Functioning Autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37 (6), 1049-1059.
- Martín Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41 (1), 115-122.
- Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Mendoza, E. y Garzón, M. (2012). ¿Puede el CCC-2 diferenciar perfiles pragmáticos? *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 37-56.
- Monfort, I. (2009). Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista. *Revista de Neurología*, 48 (2), 53-56.

- Moreno, E. y Díaz, F. (2014). Evaluación del componente pragmático en el Síndrome de Down a través del Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática. *Revista de Investigación en Logopedia*, 4 (1), 1-27.
- Morris, C. (1985). Semiosis y semiótica. En C. Morris (Au.) *Fundamentos de la teoría de los signos (Foundations of the Theory of Signs)* (pp. 27-41). Barcelona: Paidós.
- Murillo Rojas, M. (2009). Diversidad de vocabulario en los preescolares. Aportes para valorar su competencia léxica. *Filología y Lingüística*, 35 (1), 123-138.
- Nedelcu, D.G. y Buceta, C.M.J. (2012). El perfil cognitivo de los niños con trastorno de Asperger y autismo de alto funcionamiento. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 34 (1), 103-116.
- Ninio, A., Snow, C.E., Pan, B.A. y Rollins, P.R. (1994). Classifying communicative acts in children's interactions. *Journal of Communication Disorders*, 27 (2), 157-187.
- Paul, R., Miles, S., Chuba, H. y Volkmar, F. (2009). Conversational behaviors in youth with High-functioning ASD and Asperger Syndrome. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 39 (1), 115-125.
- Perry, R. (2014). Asperger's Disorder on Life Support. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 44 (8), 2072-2073.
- Prior, M.; Leekam, S.; Ong, B.; Eisenmajer, R.; Wing, L.; Gould, J. y Dowe, D. (1998). Are there subgroups within the autistic spectrum? A cluster analysis of a group of children with autistic spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39 (6), 893-902.
- Rapin, I., y Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and Development*, 25, 166-172.
- Raven, J.C. (1996). *RAVEN, Matrices progresivas. Escalas CPM Color y SPM General*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rivière A. (2001). Lenguaje y Autismo. En D. Valdez (coord.), *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Tomo 2 (pp. 15-42). Buenos Aires: Fundec.
- Rivière, A. (2004). *IDEA: Inventario de Espectro Autista*. Buenos Aires: Fundec.
- Rodríguez-Muñoz, F.J. (2013). *Evaluación pragmática de niños con síndrome de Asperger* (Studies in Pragmatics, 25). Munich: Lincom Verlag.

- Rodríguez-Muñoz, F.J. (2013). Pilot assessment of nonverbal pragmatic ability in people with Asperger syndrome. *Psychology of Language and Communication*, 17 (3), 279-294.
- Rodríguez Muñoz, F.J. (2014a). Discourse markers and modal expressions in speakers with and without Asperger syndrome: A pragmatic-perceptive approach. *Research in Language*, 12 (1), 1-25.
- Rodríguez-Muñoz, F.J. (2014b). *Los déficits pragmáticos en el discurso oral de niños con síndrome de Asperger*. Recuperado el 27 de diciembre de 2015 de <https://prezi.com/dr8ng0h-56el/presentacion-1/>
- Rodríguez-Muñoz, F.J. (2015). Interrupciones y solapamientos en el discurso oral de hablantes con y sin síndrome de Asperger. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53 (1), 13-34.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra, (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Sansosti, F.J. (2010). Teaching social skills to children with autism spectrum disorders using tiers of support: A guide for school-based professionals. *Psychology in the Schools*, 47 (3), 257-281.
- Shriver, M.D., Allen, K.D. y Mathews, J.R. (1999). Effective assessment of the shared and unique characteristics of children with Autism. *School Psychology Review*, 28 (4), 538-558.
- Tsai, L.Y. (2013). Asperger's Disorder will be back. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 43 (12), 2914-2942.
- Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J. y Bryson, S. (2009). Brief report: Pragmatic language in autism spectrum disorder: Relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 39, 388-393.
- Williams, D.L., Goldstein, G., Kojkowski, N. y Minshew, N. (2008). Do individuals with High Functioning Autism have the IQ profile associated with nonverbal learning disability? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2 (2), 353-361.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11 (1), 115-129.