

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER EN CIENCIA DEL LENGUAJE Y
LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

TÍTULO

*Dimensiones pragmáticas en el síndrome de Asperger: una aplicación de
la lingüística clínica*

AUTOR

José María Tur Juan

TUTORA

Dra. Milagros Fernández Pérez

FACULTAD DE FILOLOGÍA.UNED

CONVOCATORIA / CURSO ACADÉMICO

Septiembre / 2017-2018

ÍNDICE.....	4
INTRODUCCIÓN.....	6
1. MARCO TEÓRICO.....	10
1.1. El autismo y el síndrome de Asperger.....	10
1.1.1. <i>Evolución conceptual del autismo y el síndrome de Asperger</i>	10
1.1.2. <i>Definición clínica, etiología y prevalencia</i>	13
1.1.3. <i>Aspectos comunicativos y conductuales del síndrome de Asperger</i>	17
1.1.4. <i>Biología de los trastornos de espectro autista (TEA)</i>	21
1.1.4.1. <i>Aspectos genéticos del autismo y el síndrome de Asperger</i>	21
1.1.4.2. <i>Aspectos neurológicos del autismo y el síndrome de Asperger</i>	23
1.1.5. <i>Explicaciones cognitivas sobre el síndrome de Asperger</i>	25
1.2. La lingüística clínica y la pragmática.....	28
1.2.1. <i>La lingüística clínica y la revolución pragmática: el enfoque comunicativo</i>	28
1.2.2. <i>Datos ecológicos y lingüística de corpus</i>	32
1.2.3. <i>La pragmática. Breve repaso histórico. Problemas de fundamentación</i>	34
1.2.4. <i>La pragmática clínica</i>	38
1.2.5. <i>Protocolos de evaluación pragmática</i>	42
1.2.6. <i>Estudios destacados sobre los TEA desde una perspectiva pragmática</i>	45
2. METODOLOGÍA.....	48
2.1. <i>Justificación metodológica</i>	48
2.2. <i>Participantes y recogida de muestras</i>	50
2.3. <i>Apoyo gráfico para la evaluación pragmática</i>	51
2.4. <i>El protocolo rápido de evaluación pragmática revisitado PREP-R</i>	55
3. RESULTADOS.....	61
3.1. <i>Cuantificación de los resultados</i>	61
3.2. <i>Interpretación de los resultados</i>	63
3.3. <i>Propuesta de intervención</i>	67
3.3.1. <i>Breve fundamentación teórica</i>	67
3.3.2. <i>Apuntes para el diseño de ejercicios</i>	70
4. CONCLUSIONES.....	76
5. BIBLIOGRAFÍA.....	80
6. ANEXOS.....	93

Resumen:

Se estudia el comportamiento comunicativo de 5 niños con síndrome de Asperger y 5 niños neurotípicos desde una perspectiva pragmática. Nos proponemos verificar si emerge un perfil comunicativo peculiar en los afectados por el síndrome de Asperger. Los resultados dibujan una tendencia comunicativa que si bien no presenta un diferencial significativo en las categorías pragmáticas locutivas y textuales, es más problemática en las relacionadas con aspectos inferenciales de la comunicación, concretamente, con las asociadas a la violación de las máximas conversacionales de H.P. Grice y la estructura de la interacción conversacional. Por último, sugerimos una vía de habilitación en términos de interfaz gramática-pragmática.

Palabras clave: autismo, síndrome de Asperger, lingüística, pragmática, comunicación

Abstract:

This work studies the communicative behaviour of five children with Asperger syndrome and five neurotypical children from a pragmatic perspective. Our aim is to verify if the children suffering Asperger syndrome show a peculiar communicative profile. The results point out a communicative tendency that does not exhibit a significant distinguishing in locutive and textual pragmatic categories, but show more difficulties in categories associated with inferential aspects of communication, specifically, with those which are connected with the violation of H.P Grice's conversational maxims and the structure of the conversational interaction. Finally, we suggest a way of habilitation in terms of grammar-pragmatics interface.

Key words: autism, Asperger syndrome, linguistics, pragmatics, communication

INTRODUCCION

En el marco discursivo de este trabajo la consideración del lenguaje y los seres humanos apela al menos a criterios de plausibilidad neurológica, cognitiva y social. Asumidos estos supuestos, aquello que se pueda decir del habla de las personas debería ser compatible con lo que se sabe sobre el cerebro (Lamb, 1999), su conexión con el resto de nuestros sistemas cognitivos (Croft y Cruse, 2004) y la manera en que el medio influye el uso de las formas lingüísticas (Elman *et al.*, 1997). Desde esta perspectiva interdisciplinar, en el ámbito de la Lingüística Clínica (Crystal, 1984), la relación entre la Pragmática y el síndrome de Asperger (SA) se podría considerar como la crónica de un encuentro anunciado.

Se ha definido el SA como un trastorno evolutivo del neurodesarrollo que lleva aparejados problemas en la interacción social y, precisamente, la pragmática, como *lo que hace la gente cuando usa el lenguaje* – en palabras de Graciela Reyes en su Prólogo a Verschueren (2002). De modo que si el uso del lenguaje en el SA se caracteriza por problemas en algunos aspectos de la interacción comunicativa (Tager-Flusberg, 2006), la pragmática goza de una perspectiva privilegiada para estudiar estas dificultades. Se trata, en suma, de una relación que se retroalimenta, hasta el punto de que el SA se ha descrito en relación a la pragmática de la misma manera que la afasia a la sintaxis: un banco de pruebas empírico para validar hipótesis teóricas y, asimismo, una valiosa herramienta para acceder a diversos estilos comunicativos (Reboul *et al.*, 2012).

Antes de continuar parece adecuado destacar algunos aspectos bioéticos del SA (Cortina, 2012). A partir de (Wing, 1981), el autismo, que incluye el SA, se entiende en términos de trastorno espectral, (en adelante, TEA). Sin embargo, determinar los límites del continuum autista es una cuestión un tanto problemática. Del mismo modo que en Pääbo (2015) se demuestra que somos portadores de ADN neanderthal, también se puede afirmar que todos tenemos en alguna medida rasgos autistas (Baird, 2006). Lo han señalado muchos expertos, Frith (1989), Rivière (2003), Martos (2018), incluso el

denostado Bruno Betelheim (2001): la línea que separa el comportamiento autista del neurotípico es muy delgada y sutil. Las características del SA pasan por la dificultad de interpretar el contexto y la tendencia a la interpretación literal de los enunciados. Se habla de una falta de interés o motivación en las relaciones sociales (Tomasello, 2008). Lo que parece claro es que procesan la información de forma diferente a la neurotípica. Sin embargo, el hecho diferencial no avala la merma en su consideración; al contrario, debería poner en valor las capacidades de los afectados. Sería deseable que la esfera pública e institucional de nuestra sociedad tomara conciencia de que los individuos neurotípicos no tienen la exclusiva de la racionalidad humana. Resulta poco adecuado alimentar nocivos efectos perlocutivos de un discurso destinado a engordar etiquetas como *déficit* o *retraso* para aludir a personas cuyo desarrollo neuronal ha seguido un camino diferente al de *la media* (Sacks, 2009). Por último, sería también conveniente tener presente que en muchas ocasiones coincidiremos con personas que no pretenden acercarse a la racionalidad neurotípica, más bien están reivindicando una manera propia de estar en el mundo y no dudan en apoyarse en el concepto de *neurodiversidad* para reclamar respeto y derechos (Silberman, 2016).

Este trabajo participa de esta manera de ver las cosas. En línea con la consolidación de un nuevo paradigma en el ámbito de la lingüística clínica, centrado en la consideración de los enunciados lingüísticos por su valor intrínseco dentro de un marco comunicativo natural, no intentaremos valorar el habla peculiar del SA en relación a una norma estándar, sino por su efectividad en una interacción verbal determinada. Es decir, no se trataría de determinar cuánto falta para llegar a un ideal abstracto sino de describir, cuantificar e interpretar qué se consigue con los recursos disponibles y, en consecuencia, buscar vías de habilitación comunicativa (Fernández, 2014).

Con estas premisas, desde el argumentario de la lingüística clínica funcional, una muestra de datos de un corpus lingüístico y la perspectiva que nos ofrece la pragmática, nos proponemos describir el estilo comunicativo de un grupo de niños afectados por el SA, cuantificar su eficacia comunicativa y proponer contextos de actuación con la mirada puesta en armonizar la convivencia.

Los objetivos específicos de este trabajo pasan pues por dimensionar en términos pragmáticos los intercambios comunicativos de un grupo de individuos afectados por el SA, los sintetizamos a continuación:

1°. La identificación de comportamientos comunicativos susceptibles de evaluación pragmática.

2°. La cuantificación del comportamiento comunicativo de la muestra en términos categoriales del campo de la pragmática.

3°. La interpretación comparativa de los datos.

4°. La propuesta de actuación para habilitar capacidades comunicativas.

Conviene destacar, asimismo, que el autismo y su variante débil, el SA, no es una cuestión resuelta: ni desde un punto de vista científico ni desde una perspectiva social se proporcionan respuestas enteramente satisfactorias. A diferencia, por ejemplo, del Síndrome de Down, no existen marcadores biológicos para pronosticar autismo. Se convive también con cierto grado de confusión en el ámbito escolar, familiar y laboral a la hora de reconocer el SA, incluso los propios afectados pueden pasar una buena parte de su vida sin saber que reúnen condiciones en el espectro autista. La consecución de un diagnóstico de SA puede durar años de idas y venidas a pediatras y logopedas, así como interminables reuniones en el ámbito escolar. Por último, el diagnóstico y la posible ayuda solo llegan tras exhaustivas pruebas conductuales (Baron-Cohen, 2008).

En paralelo a estos argumentos, el presente trabajo busca también justificar (y reivindicar) el papel de la ciencia lingüística en la detección temprana de peculiaridades comunicativas de cara a la prediagnos e intervención. Debemos tener presente que es el comportamiento comunicativo verbal uno de los primeros indicadores que revelan, normalmente en el ámbito familiar y educativo, que la persona en cuestión se aparta de una media neurotípica. En este sentido, el grado de sofisticación que ha alcanzado la lingüística teórica y su proyección en el análisis de muestras de habla concretas la convierten en una herramienta de primer orden para desvelar comportamientos

peculiares (Fernández, 2014). No siempre, o casi nunca o se ve con posterioridad, se dispone de la tecnología clínica adecuada para formular diagnósticos categóricos, y es en el nivel conductual, en el uso que se hace del lenguaje donde se detectan los primeros signos de alarma. Por tanto, la ciencia lingüística debería participar en la estructura de equipos interdisciplinarios con el objeto de guiar, por un lado los primeros criterios diagnósticos y por otro orientar la rehabilitación.

Sería deseable que un trabajo de estas características sirviera para aumentar nuestra comprensión del estilo comunicativo de las personas afectadas por el SA, también de ayuda a los que conviven con ellos. Y no tanto para tratar de acercar su forma de comunicarse a la neurotípica sino cuanto para lo contrario: en la medida de lo posible, cierto grado de adaptación al estilo comunicativo de los afectados por SA repercutiría en una mejora de la convivencia. Tratar de evitar ironías, metáforas y actos de habla indirectos sutiles, mediados en muchas ocasiones por normas sociales cuya interiorización es problemática para los afectados por el SA, ofrecería numerosas ventajas.

En síntesis, la base de este trabajo se funda en el siguiente razonamiento: si los afectados por el SA han experimentado un neurodesarrollo diferente de la media neurotípica, lo esperable es que el análisis de los datos dibuje unas tendencias comunicativas que nos permitan obtener generalizaciones diferenciales con valor explicativo. Lo que se plantea es un problema empírico, su conceptualización, cuantificación, interpretación y las posibles vías de actuación. En otras palabras, la hipótesis que se quiere verificar es si los afectados por el SA tienen un estilo comunicativo peculiar. Y en tal caso, qué medida tiene, numérica y categorial, cómo se puede interpretar y cómo podemos actuar para habilitar vías comunicativas.

Por último, en este trabajo hemos contraído algunas deudas intelectuales. Para su confección ha sido de gran ayuda la revisión de algunos trabajos empíricos sobre la materia. Sin embargo, son principalmente dos los textos que previamente han allanado el camino: *Introducción a la Pragmática* de la Dra. Escandell Vidal y el manual de la Dra. Fernández Pérez, *Introducción a la lingüística: dimensiones del lenguaje y vías de estudio*. Desde aquí mi agradecimiento.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. El autismo y el síndrome de Asperger

1.1.1. *Evolución conceptual del autismo y el síndrome de Asperger*

Según Uta Frith (1989), cualquier trabajo sobre autismo debería comenzar rindiendo tributo a Leo Kanner y Hans Asperger. En efecto, el término *síndrome de Asperger* toma el nombre de Hans Asperger, un pediatra que realizó en Viena su tesis doctoral en torno al comportamiento de un grupo de 4 niños con una serie de síntomas especiales. Hans Asperger (1944) estudió una *psicopatología autista* que se manifestaba en un comportamiento caracterizado por la tendencia al aislamiento social, estereotipias lingüísticas y motoras, resistencia al cambio, intereses específicos por ciertos temas y objetos y un lenguaje preservado. De forma casi simultánea, pero sin conocer el trabajo de Asperger, en Baltimore, Leo Kanner (1947) describió el comportamiento de un grupo de 11 chicos en los siguientes términos: tendencia al aislamiento, obsesión por las rutinas, episodios de memoria extraordinaria, ecolalia, sensibilidad a los estímulos, un limitado rango de intereses y un coeficiente de inteligencia bajo. A pesar de utilizar metodologías diferentes (Kanner puntuaba sobre tests rígidos y empatizaba poco con sus pacientes; en cambio, a Asperger le gustaba sentarse entre ellos a conversar tratando de potenciar sus habilidades, (Silberman, 2016)) llegaron a conclusiones similares, excepto en que los pacientes de Asperger presentaban un coeficiente intelectual normal o alto y el lenguaje estaba preservado, frente a los de Kanner, con problemas en el lenguaje y coeficiente intelectual bajo.

Sin embargo, encauzar conceptualmente el autismo no ha sido un camino recto ni fácil, pues se cometieron bastantes errores. Solo la evolución del trabajo colectivo y la suma de aportaciones desde diversas perspectivas científicas han logrado construir una explicación plausible del trastorno. Bruno Betelheim, por ejemplo, un prestigioso psicoanalista de Chicago, describió a un grupo de niños autistas en la década de los 60 del siglo pasado, afirmando que vivían en una burbuja de cristal que los hacía inalcanzables a causa de una relación materna poco afectiva. A tal efecto se diseñó un tratamiento denominado *parentectomía*, o apartamiento de los padres, con la esperanza de que el niño recuperara un desarrollo normal. Aunque parezca menuda este tipo de

consideraciones recibieron respaldo, por ejemplo, el del Nobel Tiko Timbergen (1987), con una teoría sostenida sobre un trauma psicológico. Afortunadamente, este tipo de teorías han sido refutadas y en retrospectiva nos resultan aberrantes.

Hasta aproximadamente 1980 se consideraba que los niños que padecían autismo clásico (kanneriano) eran diferentes del resto de la población y adolecían de un trastorno grave y raro. Entonces el autismo era una cuestión categórica, o se era o no se era autista. En un trabajo temprano de Michael Rutter, basado en un estudio de prevalencia de Lotter (1966), se afirmaba que la tasa de autismo entre niños era de un 4 por 10.000. La clasificación y definición del autismo, diferenciándolo de otras patologías psiquiátricas, como la esquizofrenia u otros trastornos del desarrollo o las dificultades de aprendizaje, fue fundamental para comenzar a cambiar esta percepción. No obstante, fue el trabajo de Lorna Wing (1981), sugiriendo que el autismo era un trastorno de espectro que afectaba a 1 de cada 500 niños con un CI por debajo de 70, el que popularizó para el mundo angloparlante el trabajo de Hans Asperger. Sus resultados fueron aceptados por los comités científicos internacionales encargados de visar los criterios diagnósticos en 1994, reconociendo el subgrupo del SA. La doctora Wing, psiquiatra social, madre de una niña que padece autismo kanneriano y fundadora de la National Autistic Society (NAS), trabajó en la unidad de psiquiatría del Medical Research Council (MRC) de Londres y realizó un estudio de prevalencia entre individuos con problemas de aprendizaje, que en aquella época se denominaban *retrasados mentales*. En su opinión, el autismo se generaba dentro de un espectro, un continuum que no era categorial. A partir de los hallazgos de la Dra. Wing, los trabajos de sobre la diagnosis de los TEA se desarrollaron mucho (Gillberg, 1993; Baird, 2006). Por ejemplo, en la década de los 90 se añadieron dos nuevos subgrupos al espectro autista, autismo atípico (en el que solo aparecen algunos rasgos) y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, por lo general menos grave (*vid. infra*).

De la revisión superficial de parte de la literatura sobre el desarrollo del término SA hasta su inclusión dentro de los TEA, se podrían sacar algunas conclusiones: en la actualidad se diagnostica mejor y en consecuencia se presta un mejor servicio a los afectados. Los profesionales de la salud saben lo que es el SA y sus tratamientos se administran de forma general en cualquier centro de salud. Es evidente que la

consideración de nuevos subgrupos facilita la investigación, aunque, como veremos más adelante, complica el diagnóstico.

En paralelo al debate médico-nosológico, ha transcurrido también un juego discursivo que va de la consideración de los TEA como *retrasados* o *deficientes mentales* hasta el actual y revolucionario concepto de *neurodiversidad*, acuñado a la sombra del de *biodiversidad* (Singer, 1999). Es sabido que la construcción del relato de las discapacidades intelectuales en torno a términos como *retrasado* o *deficiente mental* ha calado en la esfera pública de nuestra sociedad occidental. Son muchos y de profundos efectos negativos los prejuicios que han ocasionado este tipo de discursos en las creencias que la sociedad tiene de este tipo de trastornos. El *retraso mental* aún ocupa un lugar que ya no le corresponde como categoría diagnóstica en las principales clasificaciones de enfermedades mentales: DSM y CIE. Todavía hoy se encuentran profesionales a los que acuden angustiados padres en busca de ayuda y reciben este tipo de respuestas. Es preciso comprender que más allá de las capacidades de cada individuo la asignación de determinadas etiquetas genéricas desborda los debates académicos y científicos y afecta a los derechos y a la dignidad de estas personas, derechos reconocidos por una convención internacional de la ONU en 2006, (Díez-Itza, 2014).

Afortunadamente el discurso poco a poco va cambiando, muchas personas en la comunidad autista se identifican con el significado del marco propiciado por el concepto de *neurodiversidad*, utilizando el término *neurotípico* para describir el cerebro típico de la media de la población. La comunidad autista nos invita a reconocer el autismo como un ejemplo de *neurodiversidad* en el conjunto de todos los posibles *cerebros*, ninguno de los cuales es *normal* y todos son por definición *diferentes*. Esta noción es altamente compatible con los derechos civiles de los ciudadanos, el respeto a la dignidad de las minorías y la injusticia que supone la patologización y estigmatización del hecho diferencial (Baron-Cohen, 2017).

El concepto de neurodiversidad se proyecta positivamente sobre la importancia de reconocer la diversidad de nuestro entorno y los tipos de vida y racionalidad que la habitan. De hecho, esta noción encaja elegantemente con una manera de pensar más respetuosa con nuestro planeta y sus comunidades. Son varios los mensajes que se

envían desde el concepto de neurodiversidad. El primero deriva de la comprensión del hecho de que existen muchas formas en la que un cerebro llega a configurarse y a convertirse en un cerebro adulto. El segundo de la necesidad de cambiar el discurso, necesitamos un lenguaje y unos conceptos más éticos, más refinados y menos estigmatizados para referirnos a individuos que simplemente son diferentes o presentan problemas en algún ámbito. El tercero tiene que ver con las ventajas que ofrecerían unos marcos de actuación que no patologizen ni focalicen desproporcinadamente las dificultades de estos individuos y se centren precisamente en la atención igualitaria de lo que estas personas son capaces de hacer. El significado de *neurodiversidad* ayuda a tomar conciencia de que la variación genética es una propiedad intrínseca de la identidad de cada persona, que reclama y reivindica sus derechos. Por último, el reto para el futuro acaso será comprobar cómo el concepto de *neurodiversidad* es capaz de cuestionar los 300 diagnósticos que corrientemente se clasifican de trastornos ‘*disorders*’ en DSM-5, y si este proceso es capaz de revolucionar la ciencia y la práctica de la psiquiatría (Baron-Cohen, 2017).

1.1.2. *Definición clínica, etiología y prevalencia*

Según la última versión del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* DSM-5 (2013) de la *Asociación Americana de Psiquiatría* (APA), los TEA son trastornos del neurodesarrollo que se caracterizan por déficits persistentes en la comunicación y la interacción social en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones. Además de la constatación de estos déficits, el diagnóstico TEA requiere la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades de tipo restrictivo o repetitivo. En esta versión del DSM la individualización TEA se registra a través del uso de especificadores: por ejemplo, con o sin déficit intelectual acompañante; con o sin deterioro del lenguaje acompañante; asociado a una afección médica, genética o ambiental; asociado a otro trastorno del neurodesarrollo, mental o de comportamiento.

En cambio, el DSM-IV (2002) utiliza una terminología diferente y define los TEA también como un trastorno neurocognitivo del desarrollo aparejado a un patrón de

estereotipado y restringido de actividades e intereses, pero integrado en los denominados trastornos pervasivos del desarrollo (del inglés, PDD *pervasive development disorder*) entre los que se incluyen, además del autismo, el SA y los trastornos pervasivos del desarrollo inespecíficos (del inglés, PDD-NOS, *PDD not otherwise specified*), los cuales, lejos de organizarse como un conjunto de categorías diversas, se describen con mayor propiedad en términos de posiciones diferentes dentro de un amplio espectro de trayectorias de desarrollo de las capacidades comunicativas y lingüísticas, de interacción social y de comportamiento (Filipek *et al.*, 1999).

De modo que a los individuos con un diagnóstico establecido según el DSM-IV de trastorno autista, SA, trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo PDD-NOS, se les asignará según DSM-5 el diagnóstico TEA con especificadores: en el caso del SA, si no hay comorbilidad patológica, se especificaría sin déficit intelectual acompañante y sin deterioro del lenguaje.

La clasificación diagnóstica del DSM-5 no está exenta de críticas: si bien la nueva clasificación del DSM-5, orientada a la consecución de un diagnóstico claro, se argumenta sobre la base de que las distinciones de DSM-IV no son realmente distinguibles en el ámbito del diagnóstico clínico (Lord *et al.*, 2012), con los consecuentes errores diagnósticos, sobretodo entre SA y autistas de alto rendimiento (del inglés *high functioning autism*, HFA), (Happé, 2011), la eliminación de subtipos dentro del espectro autista no resuelve el problema de la alta heterogeneidad del TEA (Waterhouse, 2013). De hecho, la clasificación del DSM-IV, más orientada al intento de reconocer marcadores biológicos, viene a afirmar tácitamente que el fraccionamiento de fenotipos en subgrupos más pequeños es necesario para intentar comprender las bases biológicas del autismo (Tsai y Ghaziuddin, 2014).

Sesgando la consecución de un diagnóstico, que se corresponderá o no con la patología del paciente, desde la perspectiva de la investigación científica, es necesario avanzar desde la consecución de un promedio diagnóstico hacia la identificación de los aspectos clave de las diferencias dentro del espectro autista. El DSM-5 no incluye especificadores para el TEA que son esenciales para deslindar diferencias dentro del espectro autista, como puedan ser las mermas en las propiedades estructurales del lenguaje, incluyendo aspectos no pragmáticos de su uso, como la fonología, la

morfología, la sintaxis o la semántica. Esto es, la generalización, *sin deterioro del lenguaje acompañante*, nos parece demasiado gruesa, habida cuenta de la naturaleza del trabajo que aquí presentamos, que es el de la consideración del SA diferenciado del autismo kanneriano por un lenguaje preservado y un cociente intelectual medio alto.

En cualquier caso, siguiendo a Baron-Cohen (2008), esta problemática viene dada porque, frente a la consecución de un diagnóstico basado en marcadores biológicos, por ejemplo, como el mencionado Síndrome de Down, que se obtiene por medio de un análisis de sangre de la madre embarazada o a través de una *amniocentesis*, el del TEA se consigue a través del estudio de rasgos conductuales.

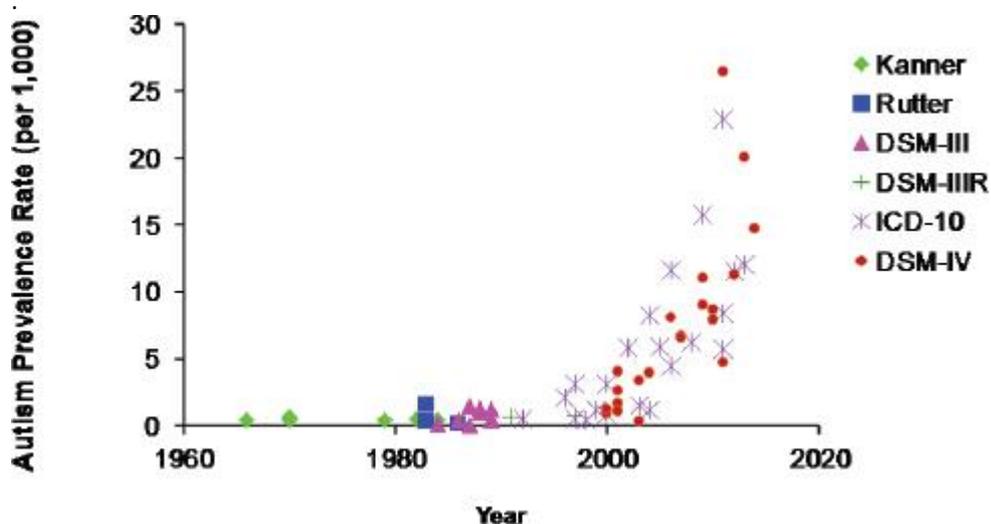
El debate nosológico no es una cuestión menor, pues es sabido que de un nombre puede depender el reconocimiento o no de un déficit por parte de una administración pública y, consecuentemente, los derechos a un tratamiento específico o la adjudicación de ayudas económicas. Y también, siguiendo a Crystal (1984) y a Bishop (2004), de un nombre puede depender el desarrollo de una disciplina científica, además de aspectos derivados del prestigio social y retribución económica de los profesionales que en ella trabajan.

En la actualidad existe una abrumadora evidencia empírica de que las causas de los TAE son de origen genético (Frith, 1989; Benítez, 2009). Si bien los criterios diagnósticos y el punto de corte con el TEA es arbitrario y, por tanto, su interpretación subjetiva (Artigas, 2008), los genes pueden predisponer el desarrollo del autismo. El número de genes candidatos supera la centena y una de las ideas más extendidas es considerar que el TEA obedece a un desorden poligénico en el que no solo intervendrían factores genéticos sino también ambientales (Veenstra-VanderWeele y Cook, 2004).

Afirmar que la etiología del TEA es de origen genético equivale a decir que los genes heredados de uno de los progenitores influyen en el desarrollo del cerebro autista. Estudios con gemelos, por ejemplo, avalan estos argumentos: cuando uno de ellos es autista, la probabilidad de que el otro lo sea es mucho más alta, (60-90 %), en gemelos monocigóticos que en los dicigóticos, entre los que el TEA se presenta entre un (5-10 %). Sin embargo, los TEA no se transmiten genéticamente en un 100%. Debe haber

factores medioambientales que probablemente interactúen con los genes de riesgo, aunque aún no se sepa de qué factores se trata. La mayoría de las pruebas apuntan a que nos enfrentamos a un desarrollo pre y posnatal atípico del cerebro, sobretodo en la neurología relacionada con el procesamiento de la información de carácter social (Baron-Cohen, 2008).

Los primeros estudios de prevalencia del autismo, que fueron producidos entre las décadas 60 y 70 del siglo pasado en Europa y EEUU, reportan unos datos de entre 2 y 4 casos por 10.000 niños (Lotter,1966). Estos trabajos dan una impresión del autismo como una enfermedad rara. La temprana prevalencia de estas investigaciones refleja también una abrumadora mayoría de niños sobre niñas, de 1 a 4. La evolución de los estudios de prevalencia entre los años 80 y 90 alrededor del mundo muestra un dramático incremento del autismo (Rice *et al.*, 2012). Sin embargo, conviene tener en cuenta la relación entre el aumento de la prevalencia del autismo y los cambios de criterios diagnósticos, tal y como se aprecia en el siguiente cuadro:



Fuente: Rice *et al.*, 2012

Que viene a demostrar que la prevalencia es una variable en función de los criterios diagnósticos: si estos son rígidos, los resultados muestran una baja prevalencia; si se cambian los criterios, si se introducen categorías más refinadas de análisis, la prevalencia de dispara.

Por tanto, cabe preguntarse si la incidencia del autismo y otros trastornos del desarrollo aumentan o, en cambio, el incremento tiene relación con la metodología. Las encuestas epidemiológicas más recientes han elevado nuestra comprensión del trastorno; sin embargo, es preciso admitir que las diferencias en la metodología dificultan la interpretación en una sintomatología muy heterogénea y con un alto grado de comorbilidad. Con todo, la prevalencia del autismo en la actualidad se sitúa en torno al 13 por 10.000 habitantes y la del SA en 3 por 10.000. Asimismo, conviene atender que el proceso de evaluación, el tamaño de la muestra y la zona geográfica tienen también influencia en las estimaciones (Rice *et al*, 2012).

1.1.3. Aspectos comunicativos y conductuales del SA

Como se ha apuntado arriba, no existen marcadores biológicos para diagnosticar el autismo. Por tanto, la determinación de variables conductuales y comunicativas que guíen la consecución de diagnósticos tempranos son fundamentales para habilitar protocolos de actuación. En este apartado nos serviremos de algunos aspectos significativos de la singularización comunicativa y conductual del autismo que hacen Hans Asperger (1944) y Lorna Wing (1981), recogida en el trabajo de Frith (1989) y en el de Gilberg (1989), para contrastarla con los criterios de la escala australiana de Gray *et al.*, (1999). Nos proponemos apuntar algunos rasgos del comportamiento de los afectados por el SA y subrayar las ventajas resultantes de cambiar el discurso *tradicional* sobre su caracterización.

Los rasgos clínicos descritos por Hans Asperger (1944; *apud* Frith, 1989) pasan por considerar que las interacciones sociales de los afectados por el SA son torpes e inadecuadas, ya que suelen presentar un comportamiento social que se puede calificar de extraño, ingenuo y desapegado. En ocasiones manifiestan rasgos de introversión, egocentrismos y susceptibilidad extrema a las críticas. También adolecen de dificultades para comprender los sentimientos de otras personas, aunque algunos desarrollen sentimientos intensos y vínculos emocionales muy intensos con sus familias. Los afectados por el SA tienen dificultades para utilizar e interpretar correctamente claves sociales no verbales, por ejemplo, la mirada y la sonrisa. Su estilo comunicativo y el uso

que hacen del lenguaje es peculiar: sus gestos y entonación parecen extraños, el habla es pedante y tangencial y suelen abusar del turno de palabra en lo que se ha denominado conversación unilateral (Rodríguez, 2012).

Asimismo, tienen gusto por la repetición de ciertas conductas y también intereses restringidos en forma de estereotipias motoras, interés por coleccionar cierto tipo de objetos y acumular información sobre temas específicos. El afecto se suele presentar intelectualizado, poco empático, con una clara tendencia a racionalizar los sentimientos y una ausencia de comprensión intuitiva de las experiencias afectivas de otras personas.

La inteligencia autista se caracteriza por una dificultad para imitar lo que hacen otros, lo que da lugar a un pensamiento original, hasta cierto punto creativo por divergente, con empleo de palabras y frases inusuales en los afectados de más capacidad lingüística. Sus intereses suelen ser excéntricos o poco adecuados para su edad. En el SA el lenguaje se adquiere a la edad normal, antes incluso de comenzar a andar en algunos casos. También adolecen de un escaso o inadecuado control frente a las contingencias del contexto, a las que pueden responder de forma agresiva y molesta. En algunos casos se desarrollan habilidades especiales, ligadas, por lo general, a sus temas preferidos. También se dan problemas de conducta, verbigracia, baja tolerancia a la frustración, así como respuestas sensoriales inusuales: hipersensibilidad y rechazo a determinadas comidas y texturas. Los afectados por el SA suelen presentar también problemas de aprendizaje, ausencia de sentido del humor y escasa atención al propio cuerpo. Conviene apuntar, por último, que la sintomatología es muy heterogénea y se puede dar en términos graduales y con un alto grado de comorbilidad con otros trastornos.

Según Lorna Wing (1981), en el SA el desarrollo del lenguaje es adecuado, aunque en algunos individuos puede existir un retraso inicial moderado. El estilo de comunicación tiende a ser pedante, literal y estereotipado. Se da un trastorno de la comunicación no verbal. Se suele manifestar también un trastorno grave de la interacción social recíproca con una capacidad disminuida para la expresión de empatía. Los patrones de comportamiento son repetitivos y existe resistencia al cambio. El desarrollo motor (grueso y fino) puede manifestarse retrasado y también pueden existir dificultades en el

área de la coordinación motora. Se observa un desarrollo intenso de intereses restringidos. Algunas anomalías conductuales comienzan a manifestarse en el primer año de vida. El juego del niño puede alcanzar el estadio simbólico, pero es repetitivo y poco social. No muestran signos de creatividad, y sí un razonamiento muy literal.

Para el diagnóstico del SA, Gillberg (1989) distingue en su escala entre los «problemas del habla y del lenguaje» y las «dificultades en la comunicación no verbal». En relación con la comunicación verbal, se apunta que, al menos, deben darse tres de las siguientes características: a) retraso inicial en el desarrollo del lenguaje; b) lenguaje expresivo superficialmente perfecto; c) características peculiares en el ritmo, entonación y prosodia; d) dificultades de comprensión, que incluyen interpretación literal de expresiones ambiguas o idiomáticas. Entre las dificultades que tienen lugar en la comunicación no verbal, debe manifestarse, como mínimo, uno de los siguientes rasgos: a) uso limitado de gestos; b) Lenguaje corporal torpe; (c) expresión facial limitada; d) expresión inapropiada: mirada peculiar, rígida.

Sin embargo, con otra intención discursiva y con efectos perlocutivos evidentes formulan los rasgos conductuales para la caracterización del SA en Gray *et al.*, (1999). En ellos se subraya el contenido positivo de cada núcleo de observación, como se señala a continuación. Así en el SA las relaciones con iguales se caracterizan por una lealtad absoluta y una seriedad impecable; por la ausencia de discriminación por sexo, edad o cultura; por su capacidad de considerar a los otros tal y como son. Los afectados por el SA comunican lo que piensan realmente independientemente del contexto social o las convicciones personales. Presentan una gran capacidad de perseverar en su teoría o perspectiva personal a pesar de existir una evidencia contraria. Buscan amigos capaces de entusiasmarse por sus intereses y temas particulares. Prestan gran atención a los detalles y pueden pasar largo tiempo discutiendo un tema que puede no ser de importancia capital. También saben escuchar sin emitir juicios o suposiciones continuamente. Están principalmente interesados en las contribuciones significativas a la conversación; evitan la «charla ritualista» o las declaraciones socialmente triviales, así como la conversación superficial.

En lo tocante al habla, prosiguen los australianos, el SA se caracteriza por un lenguaje social integrado por al menos tres de las siguientes características: a) interés centrado en la búsqueda de la verdad; b) conversación «transparente», sin dobles sentidos o motivaciones ocultas; c) un vocabulario avanzado e interés por las palabras mismas. También sienten fascinación por el humor basado en las palabras y el empleo avanzado de las metáforas visuales o gráficas.

Las habilidades cognoscitivas en los afectados por el SA se centran en la preferencia por el detalle antes que por lo general. Una perspectiva original a la hora de solucionar problemas. Una memoria excepcional, con precisión por aspectos desatendidos por otros, fechas, horarios, etc. Perseveración en la reunión y clasificación sobre temas de interés. Conocimiento enciclopédico sobre uno o más temas. Conocimiento de las rutinas y deseo expreso por el orden y la precisión. Claridad de valores, no influidos por los medios. Sensibilidad ante estímulos sensoriales específicos, capacidad para sobresalir en algún deporte individual. Optimismo confiado y capacidad afectiva para cuidar, por ejemplo, a otras personas con desarrollo atípico

Las diferencias discursivas de los párrafos precedentes nos invitan a introducir una reflexión: los juegos de palabras no cambian la naturaleza del SA, pero tienen una gran influencia en su percepción. Si ésta se consiguiera cambiar y se potenciara fortalezas en lugar de estigmatizar debilidades, el próximo escalón pasaría por orientar la cuestión hacia la forma en que pudieran conjugarse racionalidades distintas con el fin de armonizar la convivencia. Esta manera de ver las cosas abre todo tipo de interrogantes: ¿qué ocurre cuando se enfrentan dos tipos de racionalidades, en qué medida es legítimo que una se imponga a la otra?, ¿no sería más rentable en términos sociales tratar de llegar a acuerdos racionales orientados al consenso? Es sabido que vivimos en sociedades fuertemente normativizadas, pero la mayoría de las normas se interiorizan tácitamente mediante la praxis social a través de estructuras simbólicas, cuyo trasfondo inferencial es problemático para los individuos autistas. Sería deseable, pues, negociar y habilitar explícitamente los accesos a las normas sociales para que las personas que tengan problemas para acceder a ellas puedan convivir en términos de igualdad y no tengan que vérselas con contextos opacos que les son vetados simplemente porque juegan con unas reglas racionales diferentes.

1.1.4. *Biología de los trastornos de espectro autista (TEA)*

1.1.4.1. *Aspectos genéticos del autismo y el síndrome de Asperger*

Como se ha dicho en un epígrafe anterior, en la actualidad caben pocas dudas de que los TEA tengan una base genética. Sin embargo, como la heredabilidad del autismo no se transmite en un 100% debe haber algún factor medioambiental que interactúa con los genes de riesgo y que es susceptible de aumentar la posibilidad de que se reúnan las condiciones del TEA. En cualquier caso, se desconocen cuáles son los factores ambientales que intervienen y aún falta mucha investigación para determinar marcadores biológicos capaces de pronosticar el autismo. Como hemos apuntado, la convergencia de los datos arrojados por diversas investigaciones parecen reforzar la idea de que nos encontramos ante un desarrollo prenatal y posnatal atípico (Hadjkacem *et al.*, 2016).

Las evidencias que sustentan las teorías de base genética como causa del autismo se podrían sintetizar en una serie de líneas de investigación: estudios con gemelos, la vinculación del autismo a las familias, la comorbilidad de las enfermedades familiares, un fenotipo autista amplio y heterogéneo, anomalías cromosómicas y mutaciones en los genes candidatos al autismo, diferenciadas de las personas que no lo padecen. Algunos de estos genes son: FOXP2, RAY1/ST7, IMMP2L y los genes RELN, en el locus 7q22-933, GABA unidad y UBEA3A en el cromosoma 15q11-q13, también el gen transportador de la serotonina S-THTT en 17q11-q12 y el gen receptor de oxitocina 3p25-26 (Baron Cohen, 2008).

Son muchos más los genes candidatos a sintetizar proteínas susceptibles de influir en el desarrollo del autismo, pero no se sabe bien cuántos más hay, ni cómo interactúan entre sí, ni tampoco se puede aislar un diferencial genético entre el autismo kanneriano y el SA. Siguiendo a Benítez Burraco (2009), podemos afirmar que estamos ante un fenómeno poligénico sensible también al medio. Así pues, el autismo y su variante clínica, el SA, presentarían una base genética bien establecida aunque con un patrón de herencia es muy complicado debido a la multiplicidad de genes involucrados que interactúan entre sí (Veenstra-VanderWeele y Cook, 2004).

Asimismo, conviene atender la existencia de diferentes variantes y subtipos del trastorno y también los diferentes endofenotipos relevantes para el mismo, cada uno de los cuales suele representar una asociación con un determinado *locus*. Pese a las dificultades inherentes al análisis de ligamiento relacionado con la existencia de muestras lo suficientemente grandes para resultar discriminativas, se han logrado identificar un total de 15 regiones que presumiblemente contienen genes cuya alteración se correlacionaría con el autismo (Risch *et al*, 1999).

Sin embargo, según Benítez Burraco (2009), los dos genes que pueden ser considerados candidatos principales a causar autismo son *SLC6A4* y *HTR2A*. El primero se localiza en el cromosoma 17, en la región 17q11.1-q12 y codifica un transportador de serotonina, lo que podría relacionarse con niveles anormalmente elevados de este neurotransmisor en algunos individuos autistas (Piven *et al.*, 1991). Se han identificado varios polimorfismos del gen, consistentes en repeticiones en tándem de longitud variable (VNRT), los cuales parecen dar lugar a alteraciones de diversa magnitud del patrón transcripcional normal del mismo. El segundo, el gen *HTR2A*, que codifica el receptor 2^a de la serotonina, está constituido por tres exones, tiene un tamaño de 20kb y se encuentra localizado en 13q14-q21 (Chen *et al.*, 1992). Este gen presenta una regulación epigenética particularmente interesante, que provoca que solo se exprese el alelo materno (Kato *et al.*, 1996).

En cuanto al SA, como un variante del autismo, parece estar ligado al cromosoma X, encontrándose asociada a una mutación del gen *NLGN3*, localizado en Xq13.1, o en el gen *NLGN4* (*NLGN4X*), situado en Xp22.32-p22.31. Ambos genes codifican dos neurologinas (Jamain *et al.*, 2003), que son moléculas relacionadas con la adhesión celular, necesarias para una correcta sinaptogénesis, ya que se unen a las neurexinas presentes a la neurona presináptica (Nguyen y Sudhof, 1997). La disfuncionalidad de estas neurologinas puede deberse a mutaciones puntuales de la secuencia de los genes que las codifican o a deleciones de la parte de las mismas, pero, en todo caso, seguramente comprometen en último término la formación, estabilización y/o el reconocimiento de determinadas sinapsis necesarias para el desarrollo de unas habilidades comunicativas normales. Además de los *loci* situados en el cromosoma X, también la región cromosómica 3q25-q27 (*ASPG1*) parece encontrarse correlacionada

con el SA, si bien en menor medida (Auranen *et al.*, 2002). Algo semejante sucede con el *locus* 17p13 (*ASPG2*), donde, por último, Tentler *et al.* (2003) han localizado el punto de ruptura cromosómica en dos eventos de traslocación recíproca detectados en dos individuos emparentados por el SA.

1.1.4.2. *Aspectos neurológicos del autismo y el síndrome de Asperger*

Desde otro campo de estudio, el ámbito de la investigación neurológica y cerebral aporta notables argumentos sobre algunos aspectos susceptibles de causar autismo. Uno de ellos atiende al crecimiento y a la volumetría cerebral. Según los datos recogidos en Frith (1991), estudios post mórtem revelan que los autistas tienen cerebros más grandes en términos promediales. Asimismo, presentan mayor densidad celular en el hipocampo y en la amígdala, también el lóbulo frontal presenta mayor crecimiento. Según la investigadora citada, podría deberse a lo que se ha denominado en términos coloquiales a una falta de *poda* neuronal. El cerebro autista parece presentar también diferencias estructurales respecto al neurotípico. La amígdala, el hipocampo y el cerebelo son más pequeños. Se ha detectado también más materia gris y blanca sobretodo en los lóbulos frontales. A nivel funcional, pruebas de flujo de sangre, que se basan en la suposición de que a un mayor flujo de sangre le corresponde más oxígeno y este aspecto biológico tiene un correlato funcional, revelan que hay menos riego sanguíneo en autistas en circuitos neuronales que se suelen reclutar para resolver tareas en que es preciso que funcione la Teoría de la Mente (Baron-Cohen, 1995). También se ha detectado que se activan menos algunas zonas del cerebro autista que normalmente se necesitan para la acción social. Asimismo, parece haber diferencias en los neurotransmisores ‘sustancias químicas que llevan el mensaje electroquímico de una neurona a otra permitiendo que la señal traspase la sinapsis’. En autistas los dos principales neurotransmisores alterados son la serotonina S-HT y el ácido- γ -aminobutérico GABA. En cuanto a la serotonina (una monoamina neurotransmisora sintetizada en las neuronas serotominérgicas en el sistema nervioso central y en el tracto intestinal cuya función es importante a la hora de controlar la ira y la agresividad) en autistas es más elevada de lo normal. Y en relación al ácido GABA: las neuronas gabaérgicas cumplen función inhibitoria en el cerebro. Son de interés en autismo en la medida en que pueden sumir a las personas autistas en un

estado hiperactivo y de sobreexcitación que podría explicar la ansiedad y la hipersensibilidad propias del autismo (Baron-Cohen, 2008).

Si atendemos diferencias electrofisiológicas entre cerebros autistas y neurotípicos, por ejemplo, vía electroencefalograma (EEG) o a través de potenciales evocados relacionados con eventos (ERP), tecnologías que pueden medir la actividad cerebral asociada a un proceso completo: en el caso de ERP, se mide la velocidad a la que el cerebro detecta un estímulo, normalmente visual o auditivo. Resulta que en autistas la onda P3a o también llamada de novedad, que aparece cada vez que se oye un sonido nuevo en una secuencia de sonidos de frecuencia lingüística, está alterada. Esto explicaría la dificultad autista de cambiar el foco de atención, aunque según Baron-Cohen *et al.*, (2013) este tipo de afirmaciones están sujetas a un alto grado de interpretación habida cuenta de la distancia existente entre lo orgánico y lo conductual. Una distancia que, a nuestro juicio, es uno de los grandes desafíos de la ciencia actual.

Volviendo a los estudios post mórtem, se ha descubierto que los autistas contienen menos células *purkinje*, neuronas gabaérgicas con función inhibitoria que juegan un papel esencial en la coordinación. También revelan mayor densidad celular en el cerebelo. Esto ha dado lugar a la formulación de la teoría de la amígdala cerebral en autistas, que tiene cierta capacidad para explicar el autismo en relación al síndrome *kluver-bucy* (una especie de modelo animal de autismo), un síndrome artificial que se crea lesionando la amígdala en monos, con resultado de retracción social (Baron-Cohen, 2008).

En fin, una de las generalizaciones que podríamos extraer de la literatura revisada de sobre esta materia es que parece claro que los individuos que reúnen las condiciones del espectro autista tendrían un cerebro que se ha desarrollado de forma diferente al de la media neurotípica.

1.1.5. *Explicaciones cognitivas sobre el síndrome de Asperger*

Orillando el debate de la conceptualización de los procesos cognitivos de los seres humanos en torno a modelos modularistas (Fodor, 1983) o conexionistas (Rumelhart y McClelland, 1986) u otros debates filosóficos que orbitan sobre lo acertado del dualismo cartesiano mente/cuerpo y el papel de las emociones en la racionalización (Damasio, 1994), existen cinco grandes teorías con valor explicativo del perfil cognitivo del SA: La teoría de la disfunción ejecutiva, la de la coherencia central débil, la de la ceguera mental ToM, la teoría de la empatía-sistematización y la magnocelular. Siguiendo a Baron Cohen (2008) y a Uta Frith (1990), a una teoría cognitiva se le exige que explique no solo algunos rasgos del estilo de procesamiento autista sino en la medida de lo posible su totalidad. Del mismo modo, en línea con la perspectiva de estudio del lenguaje que se adopta en este trabajo, también se le exige plausibilidad con las teorías neurobiológicas más actuales. Veamos, pues, en apretada síntesis qué es lo que ofrece cada una y cuál es su alcance explicativo.

La *función ejecutiva* se puede definir como la habilidad para controlar la acción motora o intelectual y afecta, por ejemplo, a la capacidad de planificar eventos o gestionar los cambios temáticos en una interacción verbal. Su disfunción explicaría la dificultad que se revela en el SA de planificar o desviar la atención sobre un tema particular. Es una disfunción muy característica en pacientes que han sufrido daños en el córtex prefrontal. La idea, aplicada al autismo, en tanto trastorno del neurodesarrollo, es que no haya madurado como el neurotípico. La teoría de la disfunción ejecutiva no está exenta de críticas, que pasan por aducir que muchos afectados por el SA superan con facilidad pruebas que apelan al buen funcionamiento de las funciones ejecutivas: la prueba de la torre de Londres o las de fluidez verbal. Esta teoría, asimismo, se relaciona con la del *monotropismo*, que se basa en el criterio de que el cerebro típico puede prestar atención a varios focos o actividades de forma simultánea y el del SA no.

La teoría de la coherencia central débil se basa en el supuesto de que las personas con SA tienen problemas para integrar la información en un *todo* coherente y general y en cambio tienen la capacidad de atender con mucha precisión los pequeños detalles de un

evento. Es una teoría que explicaría las isletas de habilidades del SA en cuanto a la atención al detalle, excelente memoria y habilidades concretas muy apreciadas en campos especializados. Sin embargo, uno de los defectos de esta teoría es que supone que los afectados por SA son incapaces de atender procesos globales que dependen de la integración de información procedente de diversas fuentes y este argumento se debilita al atender los resultados de la prueba de Navón. Esta teoría podría actualizarse relacionándola con una teoría neurológica denominada de la conectividad, que se sustenta en que en el SA se daría una mayor hiperconectividad de corto alcance, con más células estableciendo conexiones en dominios locales; y una menor conectividad o hipoconectividad de largo alcance, con menos neuronas que establezcan conexiones entre zonas neuronales más alejadas.

La prestigiosa teoría de la ceguera mental ToM '*Theory of Mind*' Baron-Cohen (1995) sugiere que los afectados por TAE tendrían un déficit de mentalización, i.e., en la capacidad de atribuir estados mentales a sus semejantes y de prever y entender conductas ajenas. Como ejemplo explicativo de esta teoría, nos viene a la memoria la típica escena del teatro clásico en el que un actor se asoma por una supuesta ventana a observar un acontecimiento que se da en exterior y que nosotros no vemos; sin embargo, suponemos que ve algo de interés y que sabe algo que nosotros no vemos y que incluso puede ser desable. Pues bien, los afectados por el SA tendrían dificultades para *suponer que ve algo de interés y que sabe algo que nosotros no sabemos*. Precisamente, las pruebas de creencia falsa, en las que los autistas suelen puntuar bajo (Baron-Cohen *et al.*, 1985), están basadas en la verificación de este tipo de atribuciones mentales. Los afectados por el SA pueden asombrarse de las reacciones y el comportamiento de los demás porque, precisamente, carecerían de una teoría de la mente que les ayudara a inferir, interpretar y anticipar las intenciones y el comportamiento de los demás. Una de las ventajas de ToM es que explica las dificultades sociales y de comunicación que afectan al espectro autista, pero tiene la desventaja de no explicar comportamientos que no guardan relación con la sociabilidad. Otro inconveniente de la teoría es que si bien la lectura de la mente es un componente de la empatía, el ser empático requiere asimismo una reacción emocional ante el estado mental de los demás y muchos pacientes aquejados de SA afirman que no saben cómo reaccionar a las emociones expresadas por las otras personas.

Por su lado, la teoría de la empatía-sistematización pone el acento tanto en las dificultades que tienen los afectados por el SA para establecer relaciones sociales como en aquellas habilidades excepcionales que también tienen, acentuando que los afectados conservan intacta una capacidad de sistematización incluso superior a los neurotípicos. En realidad, según Baron-Cohen, la ToM no es más que un componente de la empatía cognitiva. Su segundo elemento es el reactivo: se trata de ver si una reacción emocional se ajusta a los pensamientos y sentimientos de otra persona. Según esta teoría, para explicar el SA no solo hay que explicar los niveles de empatía sino también la capacidad de sistematización. Conviene tener presente que la sistematización da el impulso necesario para analizar o construir cualquier tipo de sistema y lo que define a un sistema es que se rige por reglas con capacidad predictiva.

Desde esta teoría se ha tratado de explicar también el espectro autista con la ayuda de la hipótesis del cerebro masculino extremo, basado este en la constatación de que existen claras diferencias de género a la hora de ejercer la empatía y sistematizar. Desde esta perspectiva los TEA se considerarían típicamente masculinos (Asperger, 1944). En realidad, se trata de una extensión de la teoría de la empatía-sistematización, que distingue estas dos categorías en función de su aplicación por el cerebro neurotípico y el del espectro autista. Esta teoría, viene avalada por ciertos hallazgos neurológicos, pues ciertas regiones del cerebro suelen ser más pequeñas en hombres que en mujeres y en autistas son aun más pequeñas que en los hombres típicos. En cambio, aquellas regiones del cerebro que suelen ser mayores en hombres que en las mujeres, son aun mayores en los autistas que en los hombres típicos.

La teoría magnocelular afirma que el autismo se debería a una disfunción muy específica en uno de los conductos visuales del cerebro (el magnocelular) responsable de procesar el movimiento, mientras que el otro conducto (el parvocelular) estaría intacto. Esta teoría se apoya en el hecho de que los autistas reaccionan más lentamente ante el cambio de destellos luminosos. El problema de esta teoría, que se considera psicológica al no poder probarse por otros medios, es que se sugiere una disfunción visual cuando el autismo es afectado por una hipersensibilidad en todos los sentidos.

El objeto del desglose de las teorías más importantes para explicar TAE se centra en poner de manifiesto el porqué de la importancia de las diferencias que plantean estas teorías y por dónde puede ir la investigación futura. Quizá lo que podríamos deducir de la cantidad de teorías psicológicas que tratan de explicar el autismo es que pone de manifiesto que los TEA implican muchas conductas diferentes y que es poco rentable reducir a una teoría un puñado de factores causales diferentes.

1.2. La lingüística clínica y la pragmática

1.2.1. *La lingüística clínica y la revolución pragmática: el enfoque comunicativo.*

La disciplina que integra la lingüística clínica puede enmarcarse dentro de la dimensión aplicada de la lingüística. La razón de ser de la lingüística aplicada es la de buscar vías de solución a problemas prácticos y específicos en los que está inmerso el uso del lenguaje en diversos ámbitos de nuestra sociedad: traducción, enseñanza de lenguas, integración de nuevas tecnologías, planificación lingüística y patologías del lenguaje, entre otros (Marín y Sánchez, 1991).

En tiempos modernos, el origen de la lingüística clínica puede rastrearse a partir de los intentos de ayudar a resolver los problemas comunicativos de los soldados de la 2ª guerra mundial con heridas que afectaban su capacidad comunicativa. Los primeros estudios fueron conducidos por médicos a los que siguieron individualidades como Charles Van Riper (1939) en USA y Muriel Morley (1957) en UK, que pueden ser considerados pioneros en la exploración de los déficit comunicativos en ausencia de una teoría psicolingüística científica.

A pesar de estos loables intentos, no será hasta la consolidación de la ciencia lingüística sobre la base de la influencia de Blomfield (1993) y el trabajo de Laura Lee (1969) en USA y, sobretodo, de Crystal (1972) en UK, cuando los lingüistas clínicos ganan confianza en sus posibilidades y son capaces de evaluar casos prácticos hasta el punto de consolidar teóricamente la disciplina.

En efecto, David Crystal define la lingüística clínica como la aplicación de la ciencia lingüística al estudio de los déficits comunicativos en todas sus formas (Crystal, 1983) y establece sus objetivos en los siguientes puntos: 1) clarificación de las áreas de confusión (especialmente terminológicas) a que han estado sujetas las consideraciones de los déficit comunicativos, basadas en un metalenguaje inadecuado para la categorización de las patologías del lenguaje; 2) promoción vías de descripción y análisis del comportamiento lingüístico de los pacientes como una parte integral del proceso de diagnóstico; 3) diagnóstico, uno de los propósitos principales de la lingüística clínica es proporcionar una clasificación del comportamiento del paciente como una parte más del proceso del diagnóstico; 4) evaluación del déficit lingüístico en términos contrastados con el diagnóstico, pues este nos dice qué va mal y la evaluación nos debe informar en términos graduales respondiendo a la pregunta cómo de mal van las cosas; 5) Intervención, como objetivo final la lingüística clínica debe formular hipótesis orientadas a paliar el déficit lingüístico, Crystal (2001).

Siguiendo a Gallardo Paúls y Vallés (2008), la aplicación profesional de la lingüística clínica solo puede darse en un ámbito interdisciplinar, a partir de la integración de equipos multidisciplinares de neurorehabilitación. Las tareas que se atribuyen al lingüista clínico pasan por describir el comportamiento lingüístico de los pacientes con habla peculiar, cuidando de que los datos sean recogidos en contexto y metodología adecuada. La investigación de los cuales debería considerarse un puente para orientar el diagnóstico en el ámbito de la neuropediatría y demás profesiones afines, además de diseñar protocolos de evaluación y actuación para la praxis logopédica.

Si bien en el ámbito internacional la aplicación del conocimiento lingüístico en la esfera clínica se reconoce oficialmente: en 1972 en el Reino Unido la lingüística clínica se consolida como una asignatura obligatoria de cualquier programa de logopedia, por lo que obtiene reconocimiento oficial, debido, en parte, al informe Kirk, elaborado por el Comité de Investigación Gubernamental sobre servicios de Terapia del Habla y dirigido por Randolph Kirk, que apoyaba la lingüística como conocimiento básico en la formación de los logopedas. En España las cosas son algo diferentes, ya que no se ha reconocido su importancia ni su autonomía. La juventud de la disciplina, apenas 20 años desde la aparición de los primeros estudios, implica que: a) existan pocos lingüistas

especializados en la materia; b) no se hayan creado criterios lingüísticos metodológicos suficientes para abordar los déficits comunicativos; c) el conocimiento lingüístico de los logopedas sea escaso y poco adecuado para la práctica clínica y, por último, d) el conocimiento de los pocos lingüistas preparados en el terreno de las patologías del lenguaje ha contribuido poco a la elaboración de herramientas que ayuden al logopeda, Garayzábal (2009).

El hecho de tener que navegar contra corriente no implica que no se deba seguir investigando en un ámbito que si bien, desde la perspectiva lingüística, hasta épocas recientes, adolecía de la influencia enfoques teóricos estancos y formales (cf. la lingüística chomskiana, sin restar mérito alguno a sus logros), en la actualidad vive un auténtico cambio de paradigma auspiciado por los avances en neurociencias cognitivas y el desarrollo de la pragmática como perspectiva de estudio del lenguaje en uso. En un reciente manual se califica a la pragmática como:

one of the most vibrant and rapidly growing fields in contemporary linguistics, it has also become increasingly a central topic in cognitive science, artificial intelligence, informatics, neuroscience, anthropology, sociology and language pathology (Huang,2014).

Este hecho no hace sino confirmar la denominada *pragmatics revolution* (Rae & Smith, 1992) que ha supuesto la idea de considerar en la práctica clínica la realidad comunicativa de los intercambios verbales, obviando enfoques mecánicos y metodologías estáticas, que tanto han influido a la hora de afrontar las patologías del lenguaje. El cambio de paradigma se centra en la idea de que la interacción, los significados compartidos dialógicamente, los valores personales, el comportamiento extralingüístico y el compromiso con la motivación del paciente y el terapeuta forman un todo del que no puede excluirse parte alguna a la hora de afrontar los déficits comunicativos.

Es más, hay buenas razones por las que los profesionales clínicos acepten una metodología terapéutica basada en el enfoque pragmático de las patologías del lenguaje:

En primer lugar, solo la perspectiva pragmática hace posible considerar aspectos significativos de la interacción por su efectividad valorada en un contexto determinado, sin necesidad de discriminar capacidades en casillas de tests estáticos, que miden por separado niveles de descripción lingüística y que presentan escaso valor fuera de un contexto determinado. No es muy adecuado obviar la interrelación entre los componentes del lenguaje con factores del contexto como, por ejemplo, el carácter dialógico de la estructura del intercambio lingüístico, pues es en la interacción donde toma valor la efectividad de los enunciados lingüísticos, donde se visibilizan las estrategias imaginativas y creativas mostradas por los protagonistas del intercambio, hasta el punto de que son esenciales para desvelar su potencial comunicativo.

En palabras de Smith y Leinonen (1992):

Considerar que un problema aparente en ciertas destrezas puede reflejar inconvenientes en otros dominios de la comunicación, forma parte del trabajo en los procesos reales de estimación clínica.

De lo que se sigue que aislar por motivos metodológicos aspectos de un nivel lingüístico sin tener en cuenta su repercusión en otros componentes de la interacción comunicativa es un procedimiento que desde nuestro punto de vista resulta poco rentable a la hora de la praxis clínica.

Por otro lado, entendido el uso del lenguaje como una forma de comportamiento y, por tanto, como una actividad, es preciso considerar la intención comunicativa, el propósito que incide en la elección de los elementos lingüísticos adecuados para asumir objetivos comunicativos. Y es preciso considerarlos en su dinámica dialógica, donde se pone en juego la expresión y la comprensión de los valores intencionales más allá de los significados simbólicos codificados por el sistema lingüístico.

Por último, la valoración del habla *peculiar* que muestra el mundo de las patologías del lenguaje precisa un seguimiento evolutivo con el fin de trazar perfiles que superen la capacidad de los enfoques basados en la administración ocasional de un test en condiciones ambientales artificiales. El desarrollo del enfoque pragmático atiende las

dimensiones básicas y naturales en que se desenvuelve el lenguaje. Es un argumento de peso para trabajar en una versión interaccional y social que no solo permite comprobar *in situ* las capacidades comunicativas del individuo en cuestión sino que habilita su seguimiento en sucesivas reuniones con el propósito de trazar el perfil evolutivo que adopta la peculiaridad comunicativa y facilitar las generalizaciones y la intervención (Fernández, 2014).

1.2.2. Datos ecológicos y lingüística de corpus

En muchas ocasiones se da por hecho lo cotidiano y no se le suele prestar atención a lo evidente. La reivindicación del lenguaje corriente como un objeto de estudio con interés intrínseco se le debe en cierta medida a la pragmática. El lenguaje que usamos a diario es una entidad que se ha ido perfeccionando a lo largo de miles de años y que sirve sofisticadamente a su cometido comunicativo, todo lo que se necesita para quedar fascinados por él es simplemente saber mirar y no dejarse envolver por la capacidad especulativa del propio lenguaje, que a veces deriva en una metafísica estéril que se remonta a la edad de piedra y que implosiona en sí misma sin significar nada (Austin, 1974). Estas afirmaciones, en realidad, se asientan a una venerable tradición científica iniciada por Aristóteles, que recomendaba que toda ciencia debe comenzar por los fenómenos y terminar en ellos (Nussbaum, 1995). Si damos un paso más, nos podríamos preguntar qué ocurre con todo el aparato categorial que acompaña al análisis, y que no parece de origen empírico, para responder que las categorías en Aristóteles forman un todo dinámico con los datos, surgen de ellos (Copleston, 2000) o, en otras palabras, que el aparato categorial que se necesita para obtener generalizaciones sobre los datos, no es más que una conceptualización que emerge del uso, pero con un mayor grado de abstracción que escapa a los procesos de percepción y que solo se revela tras un proceso de introspección más detenido (Langacker, 2013).

Por tanto, transitar por el análisis del lenguaje oral natural supone en primer lugar reconocer el interés del lenguaje corriente y, habida cuenta de la naturaleza sonora del mismo (Hockett, 1960), tan bien formulada en el conocido aforismo clásico *verba volant, scripta manent*, disponer después del tiempo, la capacidad y los medios para recoger los materiales y transformarlos en un conjunto de datos operativos para el análisis. Vista la importancia de los datos ecológicos, importantes enfoques teóricos se

han sumado a estos esfuerzos por organizarlos, verbigracia, los excelentes resultados obtenidos por las técnicas del Análisis Conversacional o los progresos en el ámbito de la Etnolingüística. (Alba, 2009).

La recogida de datos y su transcripción adecuada para poder analizarlos de forma objetiva se convierten pues en un procedimiento esencial para aquellos que quieran trabajar sobre el análisis del lenguaje en uso. La noción de corpus remite a un conjunto estructurado y documentado de materiales recogidos en función de criterios explícitos (Sinclair, 2005). La lingüística de corpus puede ser definida en gruesa pincelada como el estudio del lenguaje basado en ejemplos de la vida real, (McEnery y Wilson, 2001). La lingüística de corpus tiene innumerables aplicaciones (cf. p.ej., los corpus de la RAE o todo el trabajo que se realiza en el ámbito de la lingüística computacional. Un entorno, por cierto, de máxima absorción laboral para lingüistas). Sin embargo, el caso que nos ocupa es un corpus de lengua oral, que consiste esencialmente en la transcripción en ortografía conveccional de una grabación a partir de la cual se lleva a cabo el tratamiento y el análisis. La trascripción ortográfica se enriquece con diversos aspectos que reflejan el proceso de producción del habla en función de los objetivos y aplicaciones del corpus. Se trata, en suma, de disponer de una representación simbólica del uso oral espontáneo y natural de la lengua.

Desde una perspectiva teórica, una transcripción debe reunir una serie de requisitos ideales: a) la suficiente neutralidad o fidelidad para desterrar interpretaciones; b) la globalidad o complejidad que precisa la totalidad de los fenómenos que se dan en la lengua oral; c) la omnifuncionalidad que permita diversos usos y aplicaciones; d) la claridad que habilite tanto el aprendizaje del sistema como la legibilidad de la representación y e) la universalidad y compatibilidad entre sistemas informáticos.

Y desde una perspectiva práctica, un sistema de transcripción debería facilitar: a) la interpretación de los datos; b) la selección de los fenómenos que se transcriben; c) la pertinencia para el objeto de la investigación; d) la coherencia con la base teórica adoptada por el investigador; e) la fidelidad de la representación de los datos; f) la flexibilidad para que se pueda utilizar en otras investigaciones y g) una simbología clara, económica, sencilla y exenta de ambigüedad (Payrató, 1995).

En la lingüística actual el trabajo con corpus lingüísticos como metodología empírica de trabajo representa una línea de investigación transversal, pues actúa como revulsivo en muchos aspectos. En el ámbito de la lingüística clínica permite la consideración del habla peculiar en sus características genuinas gracias a las técnicas de rastreo y gestión de materiales comunicativos. A tal efecto ya existen sistemas de depósito y descripción de habla, *CHILDES*, por ejemplo, que contiene datos de procesos adquisitivos en 26 lenguas y un montante de 45 millones de palabras. Son destacables también al respecto *MoDyCo* o programas como *CLAN*, *PRAAT* o *ELAN*, en el ámbito del lenguaje especial. En nuestro país, destacan también los trabajos realizados en torno a la Universidad de Santiago de Compostela y la de Valencia con la confección del corpus *KOINÉ* y *PerLA*, respectivamente, e integrados en *CHILDES*. Estas iniciativas van dando forma a un cambio en el paradigma de la lingüística clínica y en la labor de la logopedia. La investigación sobre muestras de producción y la posibilidad de estudiarlas comparativamente con posteridad inciden en el trabajo logopédico en la medida en que se pasa del uso de test de evaluación estático a un sistema de observación evolutiva de lenguaje natural (Fernández, 2014)

1.2.3. *La Pragmática. Breve repaso histórico. Problemas de fundamentación*

El interés por el uso del lenguaje se remonta al menos a la antigüedad clásica, verbigracia, *La Retórica* de Aristóteles. En tiempos más actuales, definida también en términos muy generales (y quizá algo vagos) como el estudio del lenguaje en uso, la pragmática es una moderna rama de la investigación lingüística que tiene su origen en la filosofía del lenguaje. Sus raíces filosóficas pueden rastrearse en el trabajo de figuras como Charles Morris, Rudolf Carnap y Charles Sanders Peirce en la década de los 30 del siglo pasado. Influenciado por Peirce, que ha llegado a definir nuestra existencia como un continuum inferencial (Peirce, 1960), Morris (1938) presentó su famosísima división tripartita de la semiótica como ciencia general de los signos en sintaxis, semántica y pragmática (término este último acuñado a partir del alemán *pragmatisch* utilizado por Kant en su *Crítica de la razón pura*). Y de acuerdo con esta partición, la sintaxis puede entenderse como el estudio de la relación formal que establecen los signos consigo mismos, la semántica como el estudio de los signos con lo que denotan y

la pragmática se centraría en la relación de los signos con sus usuarios e interpretes. A partir de estas distinciones, se podría afirmar que desde la década de los 50 del s.xx se han formado dos escuelas teóricas opuestas que están, probablemente, en el origen de la problemática definición de la pragmática como disciplina, en tanto se considere esta un nivel más de descripción lingüística como la fonología, la semántica y la sintaxis o bien una perspectiva que los abarca todos (Huang, 2014).

Así, por un lado, la escuela que podríamos denominar filosofía del lenguaje idealista, originada en pensadores como Gottlob Frege, Alfred Tarski, Bernard Russell y el temprano Ludwig Wittgenstein, se centraría en el estudio del sistema lógico que subyace al lenguaje. De sus progresos, a través de seguidores como Richard Montague y David Donaldson, derivaría lo que hoy se conoce como semántica formal. Por otro, dentro de lo que llamaríamos filosofía del lenguaje natural u ordinario, que se centra en el uso del lenguaje natural más que en sus aspectos formales, estudiados por la lógica, destacan, junto con otros pensadores, por ejemplo, Gilbert Ryle, Peter Strawson y John Searle, las figuras de H.P. Grice y de John Austin de la universidad de Oxford. Es dentro de esta consideración natural del lenguaje donde Austin desarrolla su famosa teoría de los actos de habla y Grice la de las implicaturas conversacionales, ambas marcando hitos en evolución de la teoría pragmática del uso del lenguaje. Posteriormente, a partir de la publicación de uno de los manuales canónicos de la disciplina, *Pragmatics* (1983), de Stephen Levinson, el campo se sistematiza y se podría decir que la Pragmática echa a andar como disciplina de pleno derecho (Huang, 2014).

Sin embargo, acaso debido a la misma complejidad del objeto de estudio, en el que se cruzan todo tipo de influencias interdisciplinarias, se ha mantenido abierto el debate académico sobre los límites de la pragmática (si los hubiera) y su propia definición (Levinson, 1983; Ariel, 2010). En la actualidad, esta problemática ha derivado en dos escuelas de fundamentación teórica, la anglo-americana y la europeo-continental: dentro de la tradición anglosajona, la pragmática se define como el estudio sistemático del significado del lenguaje en virtud o en función del uso. Los temas centrales de investigación de esta vertiente teórica incluyen la implicatura, la presuposición, el acto de habla, la deixis y la referencia como categorías de estudio centrales. Desde esta perspectiva, una teoría lingüística consistiría, como se ha apuntado

arriba, en un cierto número de componentes nucleares (fonética, fonología, sintaxis, semántica) entre los que la pragmática sería un componente más. Esta visión del lenguaje y su uso refleja de alguna manera una concepción modular de la mente humana, en línea con la afirmación de que la arquitectura mental de nuestra especie se dividiría, metafóricamente, en un procesador y un número de distintivos o especializados módulos encapsulados e independientes entre sí (Fodor, 1983).

Dentro de la tradición europea continental de la lingüística y la filosofía del lenguaje, esta concepción de la pragmática, considerada como un componente más de una teoría lingüística, se rechaza. En su lugar, la pragmática se entiende como una perspectiva funcional que abarca todos los componentes tradicionales de descripción lingüística y está, asimismo, relacionada con los aspectos sociales y cognitivos que envuelven el evento comunicativo. Ahora, con Verschueren (1999) podemos restringir la definición de la pragmática un tanto general y vaga que ofrecimos al principio del apartado para proporcionar una definición del campo que entiende la pragmática como *'a general functional, i.e. cognitive, social and cultural perspective on linguistic phenomena in relation to their usage in the form of behaviour'*.

En consecuencia, dentro de la tradición europea continental, la órbita empírica de la pragmática ha sido ensanchada, no solo como perspectiva sobre los niveles descriptivos de la gramática tradicional sino también en relación interdisciplinar con disciplinas lingüísticas afines como la sociolingüística, el análisis del discurso y el conversacional y aun con en relación las neurociencias cognitivas.

Para la naturaleza del trabajo que nos ocupa, la fundamentación teórica que hace de la pragmática la escuela europea-continental nos parece la más coherente, es también la más afín con la original visión de la pragmática expresada por uno de sus fundadores, pues Morris (1938) concluye que la pragmática debe estudiar:

'The relation of signs to interpreters' [...] 'signs have as their interpreters living organisms, it is a sufficiently accurate characterization of pragmatics to say that it deals with the biotic aspects of semiosis, that is, with all the psychological, biological and sociological phenomena which occur in the functioning of signs' (Morris, 1938).

Por tanto, las afirmaciones de Morris, dentro de la tradición continental de la pragmática, tienen en cuenta no solo los aspectos derivados de la filosofía analítica sino que incluyen la pragmática dentro de una teoría general de la comunicación que tiene en cuenta el sustrato biológico que sostiene al lenguaje. Esta visión se alinea en tradiciones de investigación tan diversas como la escuela funcionalista de Praga, la lingüística firthiana y la aportación habermasiana de una pragmática universal con implicaciones éticas y políticas encaminadas a la búsqueda de consensos (Huang, 2014).

No obstante, esta amplia visión del alcance de la pragmática no está exenta de críticas, pues la perspectiva pragmática como punto de convergencia en el que se dan cita la lingüística y las ciencias sociales y cognitivas ha sido en ocasiones calificada de papelera (del inglés *'wastebasket'*) por lingüistas como Charles Fillmore. Según sus críticos, la pragmática en su versión continental parece ser el estudio de *casi todo*. De tal modo, el estudio de *casi todo* presenta problemas en el mundo de la investigación académica ya que el grado de solapamiento entre los fenómenos que pretenden ser objeto de estudio de la pragmática se cruzan con áreas de disciplinas que relativamente están bien establecidas y delimitadas, como la neurolingüística y la sociolingüística. Afirmar que la pragmática es el estudio de *casi todo* equivaldría según sus críticos a decir que el estudio del lenguaje en uso en versión continental equivale al estudio de *casi nada*. A esta visión de la pragmática se la critica, en definitiva, por ser demasiado inclusiva para ser teóricamente relevante, también por integrar una especie de bandera de conveniencia sobre los auspicios de aquellas ramas de investigación que buscan un frente común de coalición intelectual (Levinson, 1987). En otras palabras, se la critica por representar una suerte de monismo científico. En las llamadas ciencias duras, algunos filósofos afirman que hasta que una disciplina no delimita su objeto de estudio y cierra su campo categorial de análisis no puede constituirse como ciencia (Bueno, 2006)

A pesar de estas dificultades, pues somos conscientes, entre otros aspectos, de que en el mundo de la comunicación humana intervienen muchas variables que son muy difíciles de aprehender en términos categoriales, entre otras cosas, porque se constituyen de forma muy compleja y dinámica y en un entorno de experiencia intersubjetiva en principio opaca a la introspección. Pensamos que el estudio de la comunicación humana

en general y de la pragmática en particular puede integrar un objeto serio de estudio. Pensemos para defender esta afirmación que el concepto de paradigma científico aplicado al estudio de la comunicación humana parece promover dos falacias: la primera consiste en que los fenómenos comunicativos puedan ser observados objetivamente. En otras palabras, que tras el evento comunicativo subyace alguna verdad universal e innegociable de la existencia humana. Y la segunda en que el comportamiento comunicativo pueda ser descrito en términos de precisas reglas (Smith y Leinonen, 1992). La primera afirmación no se sostiene si se alude al hecho de que el estudio de la pragmática se asienta en la *hermeneusis* y en la *verdad* negociada en un contexto al menos dialógico. La segunda se puede cuestionar incluso en términos lógicos, pues los procesos pragmáticos no operan en términos de inferencias deductivas demostrables sino en términos de inferencias cancelables según los supuestos contextuales (Escandell, 2014). De modo que el estudio de la comunicación humana a través de la perspectiva pragmática podría ser abordada científicamente en la medida en que pueda *escapar* de un logicismo deductivo discreto, algorítmico, y adapte sus supuestos a una realidad dinámica y cambiante.

1.2.4. *La Pragmática Clínica*

Más allá del debate teórico sobre el ámbito, definición y fundamento científico de la pragmática, la pragmática clínica se enfrenta a problemas comunicativos reales, a los que debe dar una respuesta en relación al argumentario que se defiende en este trabajo: en síntesis, descripción, valoración y vía de actuación. Al lingüista clínico se le supone el conocimiento suficiente para conceptualizar en términos descriptivos y evaluativos el comportamiento comunicativo peculiar de un individuo determinado y también para proponer una vía de actuación bien para paliar la merma o bien para adecuar contextos con el propósito del éxito comunicativo.

En primer lugar, la esfera comunicativa humana en todas sus facetas y formas como marco en el que se desenvuelve la interacción verbal es de esencial importancia en el ámbito de la pragmática clínica. Aspectos tan relacionados con la interacción comunicativa como la gestión de la mirada, el vocabulario gestual, la empatía, la comodidad, la proximidad física entre los interlocutores son de vital importancia para

interpretar las intenciones comunicativas (Knapp, 1999). La vertiente verbal de la interacción es solo uno de los palos del abanico que conforman la comunicación humana y el lingüista clínico debe tenerlos presentes todos en tanto que interactúan con las formas lingüísticas y modulan su significado.

Lo que pudiéramos llamar pragmática clínica como metodología se centraría en la manera en que las categorías y principios del campo de la pragmática pueden ser aplicados en la gestión clínica de los déficits comunicativos. Un marco de trabajo, en definitiva, centrado en el contexto de los déficits comunicativos, que fuera capaz de integrar los componentes de la comunicación con el propósito de explorar más refinadamente el fenómeno comunicativo y obtener generalizaciones con valor explicativo con la mirada puesta en la intervención (Rae y Smith, 1992).

Desde la perspectiva del éxito y o el fracaso comunicativo a partir del uso del lenguaje o desde una causística ontogenética o adquirida se inscribe la definición del campo de la pragmática clínica que se ofrece en Cummings (2009):

Clinical pragmatics is the study of the various ways in which an individual's use of language to achieve communicative purposes can be disrupted. The cerebral injury, pathology or other anomaly that causes this disruption has its onset in the developmental comparacy during adolescence or adulthood. Developmental and acquired pragmatic disorders have diverse aetiologies and may be the consequence of, related to or perpetuated by a range of cognitive and linguistic factors.

Teniendo en cuenta estos argumentos, pensamos que un buen punto de partida para resolver un déficit pragmático se centraría en preguntarnos, contrariamente, en qué consistiría la competencia pragmática. Así pues, a la sombra de las distinciones saussureanas *lengua* y *habla* o a la de las proporcionadas por Chomsky, *competence* y *performance*, emerge el concepto de *competencia comunicativa* (Faerch y Kasper, 1984), basado en el supuesto de que no se podría llegar a una comunicación efectiva sin un conocimiento implícito de la actuación comunicativa.

Siguiendo a estos autores la competencia pragmática podría sustanciarse en un término que cubriera todos aquellos conocimientos necesarios para que la comunicación fuera posible y exitosa; esto es, el conocimiento lingüístico, también el no verbal, incluidas todas aquellas normas sociales y culturales que subyacen al potencial comunicativo, que a la postre descansan en aspectos cognitivos, motores, perceptuales, emocionales y contextuales y que influyen en los contextos interactivos en los que se celebra la comunicación.

Dos tipos de conocimiento comunicativo se han distinguido en esta visión: el conocimiento declarativo, que se puede traducir en un saber *qué*; y un conocimiento procedimental, igualado a un saber *cómo*. El primero es de carácter estático, como un conjunto de reglas discretas no relacionadas específicamente con los propósitos comunicativos, pero necesario para formular enunciados con posibilidades de éxito. El segundo, sería de naturaleza dinámica, orientado a la combinación de las opciones que ofrece el conocimiento declarativo para conseguir objetivos. El primero es considerado no automatizado y consciente, el segundo es automatizado e inconsciente.

En cualquier caso, la cuestión de saber exactamente en qué consiste el conocimiento pragmático y cuáles son sus componentes o si podemos asumir un componente pragmático separado del lingüístico son problemas objeto de intensos debates académicos en el seno de la lingüística teórica. Probablemente no existen en la actualidad respuestas satisfactorias a estas cuestiones. La obligación del pragmático clínico es estar atento a estos debates y buscar la forma de aplicar los resultados de la investigación. Sin embargo, lo que parece más rentable para la práctica clínica es la observación del comportamiento comunicativo de los individuos afectados para confrontarlo con otros comportamientos y bosquejar un diferencial del que emerja un perfil comunicativo a partir del que poder obtener generalizaciones para intervenir.

De acuerdo con los autores citados arriba una competencia pragmática relevante supone un conocimiento implícito que debería ser verificado por el pragmático clínico, un conocimiento, en síntesis, de las reglas estructurales del lenguaje, en el sentido de la capacidad de formar mensajes gramaticales que provean de un significado verbal para la comunicación; de los posibles actos de habla y su significado asociado a entornos

socioculturales; de su combinación con el objetivo de alcanzar la coherencia discursiva; de los valores y normas sociales e institucionales, incluida la lógica conversacional de las máximas griceanas; de las estrategias discursivas destinadas a proteger la imagen pública '*face*' de los interlocutores (Brown y Levinson, 1987); de los rasgos del contexto necesarios para la producción de mensajes relevantes y apropiados y, por fin, un conocimiento del mundo que incluye saber sobre hechos y objetos y sus relaciones de causa-efecto entre ellos. Este tipo de conocimiento se combina contextualmente en función de los propósitos comunicativos, pues las intenciones y los objetivos comunicativos influyen en la forma lingüística y en sus combinaciones para lograr el éxito comunicativo.

Del mismo modo, en la práctica clínica, conviene tener en cuenta si el informante es consciente o no de que el fenómeno comunicativo es de naturaleza co-operativa, de que es un tipo de comportamiento dirigido por la intencionalidad, que está basado en el conocimiento mutuo, en el sentido de que uno necesita presuponer lo que sabe el otro para conseguir el éxito en la interacción. De que las contribuciones comunicativas deben ser relevantes en orden a provocar efectos contextuales que inciten al procesamiento. Es preciso comprender que una misma expresión lingüística puede codificar diferente fuerza ilocutiva, que los significados deben ser negociados en contexto y que, entre otros muchos aspectos, nuestro comportamiento comunicativo tiene efectos perlocutivos (Smith y Leinonen, 1992).

Todos estos aspectos pueden ser susceptibles de ser deficitarios y el pragmático debe detectarlos. También son del máximo interés para el pragmático clínico todos aquellos fenómenos derivados de la intencionalidad que subyacen a las expresiones lingüísticas: la efectividad lingüística, el estilo, la negociación de los significados, la gestión temática, la cohesión y la coherencia de los mensajes; así como la estructura que se conforma en el intercambio verbal, los índices de participación conversacional de cada individuo o la medida del éxito comunicativo en relación a los recursos puestos en juego, configuran el campo categorial que se debe manejar en la pragmática clínica. Cuando se estudia el proceso interaccional en el que se celebra la comunicación es preciso tener en cuenta lo que emisor y receptor deberían saber para que tenga éxito el fenómeno comunicativo y también, contrariamente, lo que no se sabe o no se es capaz

de poner en el tablero comunicativo para que tenga éxito la interacción. Todos estos elementos conforman el marco en el que se desenvuelve la pragmática clínica y sus objetivos se orientan a la caracterización del comportamiento comunicativo peculiar en orden no tanto de incidir en las mermas sino en el de cuantificar e interpretar qué es lo que se consigue con los recursos disponibles (Fernández, 2014). Estas palabras, en definitiva, pueden servir de guía, orientar y enfatizar una visión del comportamiento comunicativo que puede quedar oscurecido si solo enfocamos el habla peculiar comunicativa del paciente y no tenemos en cuenta de forma integral el marco dinámico en el que se celebra la interacción

Más allá de un decálogo de rasgos aislados, en la práctica clínica, es necesario ofrecer respuestas estructuradas y cuantificadas del déficit comunicativo o pragmático a partir de muestras de habla ecológicas gestionadas y clasificadas en formatos informáticos con el fin de proporcionar al logopeda, por ejemplo, un producto acabado a través del que poder intervenir. Las teorías en la actualidad se han refinado mucho y las distinciones categoriales ayudan al análisis: Cummings (2009), por ejemplo, establece una distinción entre déficit pragmático de primer orden y segundo orden, que se concreta también en el PREP-R en déficit pragmático general y déficit de base gramatical, *vid. infra*. Es decir, los rasgos pragmáticos menores son susceptibles de jerarquizarse y constituir matrices mayores que se formalizan en protocolos de evaluación como los que veremos a continuación, cuya confección y evolución procede por acumulación histórica de conocimiento científico y práctico y que, también como veremos a continuación, presentan una problemática particular.

1.2.5. Protocolos de evaluación pragmática

Abordar la compleja dinámica de los déficits comunicativos verbales tiene un paralelo en los procedimientos descriptivos y valorativos que acompañan esta labor (Fernández, 2014). En términos generales, la heterogeneidad de propuestas a la hora de diseñar sistemas de valoración en el ámbito de la lingüística clínica viene dibujada por los objetivos que se persiguen y la perspectiva teórica que se adopte. Algunos protocolos se centran en recoger información a través de un sistema binario de preguntas y respuestas. Otros tratan de atender el conjunto de los componentes del lenguaje a partir de un

desglose de niveles descriptivos (fonética, morfología, sintaxis...). También hay planteamientos que pretenden llamar la atención sobre algún aspecto aislado de la comunicación. Sin embargo, en este apartado nos vamos a centrar en aquellos protocolos que pretenden ofrecer una respuesta holística del estilo comunicativo estudiado en términos de efectividad comunicativa desde una perspectiva pragmática.

Nuestro trabajo emerge de la observación del habla natural, por tanto, el marco comunicativo que la habilita es esencial. Tradicionalmente, la lingüística británica ha destacado la función de interacción social a la que sirve el lenguaje. La confección de tests como el *LARPS (Language Assessment, Remediation and Screening Procedure)* de Crystal *et al.* (1976) o el *PACS (Phonological Assessment Child Speech)* de Grunwell (1985) responden a estas pautas. También la batería de evaluación comunicativa de Dewart y Summers (1988) enfatiza algunos rasgos pragmáticos como centrales. Con la intención incluso de admitir la gestualidad como un rasgo significativo único se diseña el *British Vocabulary Scales* (Dunn *et al.* 1982) y el *BLADES (Bristol Language Development Scales)*, (Gutfreund *et al.*, 1989). Como se puede verificar, estos *tests* no obvian la interrelación entre el contexto e interlocutores como forma de visibilizar el potencial comunicativo de los informantes en cuestión.

Un importante hito en la evolución de los sistemas de valoración de corte pragmático, germén del PREP-R que se utiliza en este trabajo y que describiremos con más detalle en adelante, es el protocolo de evaluación pragmática de Carol A. Prutting y Diane M. Kirchner (1987): se trata de una clasificación descriptiva consistente en 30 parámetros pragmáticos del uso del lenguaje, que evalúan tanto aspectos de la estructura lingüística como aquellos de la comunicación que implican los principios que gobiernan el uso del lenguaje. Ofrecen, en definitiva, una visión jerárquizada del déficit pragmático, pues en las puntuaciones se practica una primera distinción entre aspectos verbales, paralingüísticos y aspectos no verbales de la comunicación. En el primer grupo se incluyen, por ejemplo, la variedad de los actos de habla, la gestión temática o la toma de turno; en el segundo se tiene en cuenta la inteligibilidad, la intensidad vocálica o la prosodia y, por último, en los aspectos no verbales se valora la proximidad física que preside la interacción, la postura corporal, la mirada o la expresión facial: toda una

declaración de intenciones para ofrecer una mirada integradora de la comunicación humana.

Otro importante protocolo es el CCC abreviado del *Development of the children's Communication Checklist: a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children* (1989) desarrollado varias veces por Dorothy Bishop y que trata de evaluar aspectos del déficit comunicativo a los que no se presta demasiada atención en los tests estandarizados. Algunas de sus categorías tratan de asumir el papel de las relaciones sociales y los intereses restringidos en los déficits comunicativos. El protocolo, depende de su versión, se organiza en 70 referencias, agrupadas en 9 escalas que conciernen a la comunicación pragmática. Se incluye material gráfico, lo que redundará en una entrevista semidirigida en la que se atiende, entre otros aspectos, la estructura del intercambio, la toma de turno, las reparaciones conversacionales y la cohesión.

Sin embargo, parece conveniente señalar que la administración de estos protocolos debe superar algunos escollos. El primero consiste en el hecho de que suele ser un solo especialista el que valora el comportamiento comunicativo, con el natural grado de subjetividad volcado sobre el análisis y también por la tendencia del investigador o terapeuta en encontrar lo que busca. Una manera de superar este problema pasaría por evaluar a través del consenso en grupo o por volver a analizar los mismos datos individualmente después de un tiempo prudencial (Fernández-Urquiza *et al.*, 2015). El segundo escollo, y no menor, tiene que ver precisamente con el factor *tiempo*: en una sociedad que tiende a rentabilizar y optimizar cada proceso, disponer del tiempo suficiente para la recogida de muestras, su grabación, etiquetado, análisis y comparación con otras muestras, observar su evolución y emitir juicios orientados a la intervención, no es tarea sencilla y es difícil de justificar en el ámbito institucional.

1.2.6. *Estudios destacados sobre los TEA desde una perspectiva pragmática*

El interés por los déficits comunicativos del autismo y el SA desde una perspectiva pragmalingüística es visible desde la década de los 70 del siglo pasado y no ha parado de crecer hasta nuestros días, (*vid.* Muñoz (2007) para un estado de la cuestión

bibliográfica). Como es esperable, en un asunto en el que intervienen tantas variables y de tan diversa naturaleza, ha habido una considerable confusión terminológica, tanto desde el campo categorial de la pragmática como en los criterios diagnósticos que desembocan en la consideración espectral del autismo en la actualidad. Sin dejar de lado la importancia del debate nosológico (Bishop, 2004) ni la peripecia teórica que difumina los límites de la pragmática *'the murky realms of pragmatics'* (Faerch and Kasper, 1983), a lo que se asiste al revisar estudios para este trabajo es a la dinámica falibilística de la evolución del conocimiento que acompaña a la investigación científica (Peirce, 1960).

En Fraser and Blockley (1973), por ejemplo, se estudia el comportamiento de un grupo de niños con problemas de comprensión y uso del lenguaje que podrían ser descritos en términos semántico-pragmáticos. Lucas (1980) establece una conexión entre déficits semánticos y problemas pragmáticos en un grupo de niños que parecen tener problemas más en el uso del lenguaje que en sus aspectos estructurales. Rapin y Allen (1983) acuñan el término *'síndrome semántico-pragmático'* como una subparte de su categorización de los déficits comunicativos en edad infantil. De forma similar entienden estos autores los problemas de comunicación de un grupo de niños que preservan el lenguaje, pero evidencian problemas para transmitir significados relevantes en la interacción comunicativa –uno de los criterios que en la actualidad diferencian en llamado autismo clásico, kanneriano, del SA (Baron Cohen, 2008)- y que los autores ya asocian con el autismo. En el mencionado trabajo de los pioneros de la pragmática clínica funcional (Prutting y Kirchner, 1983) se establece una tripartición esencial entre: a) niños que parecen demostrar una ausencia de sensibilidad en diferentes dimensiones del contexto social (hipótesis de la falta de motivación); b) niños cuyo déficit cognitivo afecta al léxico y limita la comprensión y 3) niños cuya incompetencia para estructurar el mensaje lingüístico incide en la coherencia de sus mensajes.

Un importante trabajo, Adams y Bishop (1989), compara un grupo de 14 niños con déficit semántico-pragmático con otro grupo de 43 niños con problemas lingüísticos. El estudio se propone encontrar una caracterización objetiva del déficit semántico-pragmático. Se administra un protocolo conversacional que incluye categorías como la toma de turno, la estructura del intercambio, las reparaciones conversacionales y la

cohesión. Los resultados obtenidos sugieren que hay suficiente evidencia empírica para sostener un déficit de orden semántico-pragmático. McTear (1985), en un estudio de caso, describe el comportamiento comunicativo de un niño de 10 años de edad usando una metodología derivada del análisis del discurso y conversacional: el niño presentaba problemas de entonación verbal, pobre contacto visual, además de comorbilidad con restricciones motoras. El análisis revela una tendencia a la interpretación literal de enunciados, contribuciones conversacionales mínimas y dificultades en aspectos inferenciales de la integración contextual de la información, entre otros aspectos. Las conclusiones de McTear apuntan hacia la forma en que comportamientos aparentemente separados pueden provenir de una causa común, apuntando a una lesión en el hemisferio derecho. Bryan (1988) llama precisamente la atención en este tipo de lesión al observar dificultades en adultos a la hora de procesar dificultades en la comprensión de metáforas, humor y aspectos connotativos del significado lingüístico.

Quizá no sea necesario insistir en que el tipo de comportamiento comunicativo apuntado arriba comparte muchos rasgos con el estilo comunicativo del TEA. La cuestión, más bien, ya se preguntaban en los 90 del pasado siglo, es dónde poner los límites teóricos a este comportamiento comunicativo o si es posible una clasificación más refinada con el fin de orientar los criterios diagnósticos y los protocolos de actuación (Bishop, 1989; Wing, 1988). Y el caso es que estas investigadoras estaban en el camino correcto, pues en aquella época, como ya se ha dicho, el autismo era una cosa categórica, o se era o no se era autista y el mérito de Wing radica en entender el autismo en términos de un continuum gradual y el de Bishop sugerir que la diferencia con el SA descansa en diferentes patrones de síntomas, dos de los principales para el SA, el lenguaje preservado y el cociente intelectual en la media o alto.

Como decimos, la investigación en este campo no ha parado de crecer, desde la perspectiva de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1994: *vid.* también (Clark, 2013) para algunas evoluciones teóricas en el marco relevantista), Happé (1993) estudia las dificultades de un grupo de afectados por autismo a la hora de procesar tropos lingüísticos. Asocia el procesamiento de la metáfora con el procesamiento de primer orden en ToM, mientras que la ironía, considerada ecoica, se considera un proceso de segundo orden en ToM, en tanto que los símiles no la precisan. Los resultados muestran

que los individuos afectados por TEA presentan más problemas que los de los grupos de control para procesar enunciados que apelan a un segundo orden en ToM.

Pexman *et al.*, (2011) se centran en la ironía a partir de las respuestas de tres grupos de niños de 8 años diagnosticados como autistas de alto funcionamiento HFA, que ofrecieron resultados poco satisfactorios en comparación con el grupo de control al reconocer los enunciados humorísticos del hablante, pues, es sabido, que la habilidad para apreciar el humor depende tanto de la capacidad para procesar el contexto e identificar las incongruencias implícitas como de la habilidad para identificar la intención del emisor.

El trabajo de Loukusa *et al.*, (2007), también adoptando la teoría formulada por Sperber y Wilson, pero con metodología empírica, concluye en que los afectados por TEA adolecerían de la motivación necesaria para seguir el principio de relevancia, un argumento aducido pero con diferente terminología por diferentes investigadores (Gallagher and Prutting, 1983; Tomasello, 2008).

En Surian *et al.*, (1996) se compara un grupo de autistas de alto funcionamiento HFA con otro grupo de niños con TEL ‘trastorno específico del lenguaje’ y un grupo de control, todos en edades comprendidas entre los 10-12 años, en torno al concepto de implicatura griceana, con resultados menos satisfactorios para los autistas de alto funcionamiento. Pijnacker *et al.* (2009) realizan un estudio en torno a la categoría de implicatura escalar comparando SA, HFA e individuos de control con resultados que muestran un grado de respuesta más bajo en el SA. Por último, Chevalier *et. al.*, (2010) estudian el papel de la prosodia en la derivación de las implicaturas escalares en autismo adolescente, basándose en la lógica de que el acento en la parte adecuada ayuda a desencadenar el proceso de implicatura. Sus resultados muestran que no ocurre así en los informantes autistas.

Un aspecto generalizable de los trabajos de investigación aducidos se deriva del estudio minucioso de algún aspecto particular del estilo comunicativo del autismo. Nuestra propuesta pretende ser algo diferente. En línea con los resultados obtenidos con la aplicación del PREP-R aplicado a otros ámbitos, (Moreno, 2011) y también en el SA

(Rodríguez, 2012), nosotros pretendemos medir y cuantificar en una visión holística el comportamiento comunicativo en afectados por SA en edad infantil. Nuestro planteamiento es claro: la comparación de muestras empíricas entre individuos afectados en torno a un campo categorial pragmático debería ofrecer un diferencial suficiente para fundamentar una causística que nos permitiera obtener ventajas explicativas con el fin de diseñar protocolos de actuación y mejorar la calidad de vida de los afectados y su entorno.

2. METODOLOGÍA

2.1. *Justificación metodológica*

La confección de este trabajo supone la implementación de los recursos propios de la metodología científica: la recogida controlada de muestras (en este caso ya habilitada en un corpus), su observación, experimentación y la posible verificación de las hipótesis planteadas en relación a los resultados obtenidos. Nos proponemos como objetivo principal comprobar si existe un comportamiento comunicativo especial asociado al SA y en caso afirmativo, cuantificarlo e interpretarlo con la mirada puesta en la búsqueda de soluciones. Nuestra hipótesis de partida se basa en que el neurodesarrollo atípico de los afectados por el SA debería reflejarse en un uso peculiar del lenguaje.

Sin renunciar a la inferencia cualitativa a la hora de interpretar los resultados, en este trabajo hemos apostado por la metodología cuantitativa por dos motivos principales: el primero consiste en el convencimiento de que si bien los números y los porcentajes no dicen la verdad es muy difícil decirla sin ellos. Las cifras constiuyen una manera de incrementar y clarificar la comprensión de los procesos implicados en los déficits comunicativos, además de permitir la generalización objetiva de los resultados. Nos sumamos así al significado del conocido aforismo de Galileo Galilei: *mide lo que sea medible y haz medible lo que no lo sea*. La estadística también es una forma de escapar de la vertiente especulativa del lenguaje: nos obliga a argumentar en relación a unos datos empíricos. El segundo motivo tiene que ver con la dinámica de la lingüística aplicada en su versión clínica: en el supuesto ideal de un trabajo interdisciplinar, el

lingüista clínico debería ser capaz de ofrecer un informe, *un producto* altamente formalizado y fácilmente interpretable al resto de los integrantes de un equipo, probablemente lego en asuntos lingüísticos, que pudiera orientar la diagnosis y la futura intervención.

Este modo de proceder encaja con la lingüística de corpus y la validez de los datos ecológicos. Se trabajará pues con las variables propias de la pragmática y trataremos de medir el comportamiento comunicativo de los informantes al convertirlo a un campo categorial de otro nivel; por ejemplo, la categoría *intencionalidad* se traducirá en la cuantificación de los diferentes indicadores de las categorías pragmáticas pertinentes. Así los actos de habla se desglosarán y cuantificarán en sus aspectos locutivos e ilocutivos o el caso de la estructura del intercambio comunicativo en los epígrafes pertinentes del apartado de la pragmática interactiva, (*vid. infra*, estructura del PREP-R). Somos conscientes, por último, de que las variables interactúan entre sí y, dada la estructura del protocolo de evaluación pragmática, lo que se trata de capturar de forma jerárquica es una visión holística del evento comunicativo en una dimensión que de cuenta del estilo comunicativo de los participantes de la muestra de población escogida.

En síntesis, se consideran los datos recogidos en forma de corpus etiquetado y se valoran como un procedimiento para encarar una parcela de la realidad. Nuestro modo de operar nos permitirá transformar lo no dicho, lo implícito en el uso del lenguaje, en constantes numéricas. El propósito es el de determinar una fuerza de asociación entre variables que nos permita la generalización, la objetivización de los resultados y la posibilidad de hacer inferencias cualitativas a partir de la comparación de los datos.

2.2. *Participantes y recogida de muestras*

En esta investigación se cuenta en primer lugar con la aportación inestimable de 10 informantes, 5 diagnosticados con SA y 5 con desarrollo neurotípico. Todos ellos en edad adolescente, con una media de edad de 12 años. El *corpus oral de hablantes con desarrollo típico y síndrome de Asperger* (2014) ha sido recogido por el Dr. Rodríguez Muñoz y se inscribe en el proyecto “Ampliación y adaptación del corpus PERLA de datos clínicos en el marco del proyecto internacional CHILDES Talk Bank: “perfiles

pragmáticos y propuestas de intervención” y ha contado con la colaboración de las asociaciones Asturiana y valenciana de SA y el departamento de orientación psicopedagógica del IES Argar (Almería).

El método de la recogida de datos de este corpus se basa en la superioridad de la estimulación natural y la intervección funcional frente a los procedimientos de carácter formal (Juárez y Monfort, 2001). Según algunos investigadores, las personas con autismo tienen activadas áreas cerebrales que se ocupan en el procesamiento visual incluso cuando están procesando enunciados verbales poco visuales (Kanna *et al.*, 2006; Grandin, 1995). Sobre la base de estas afirmaciones, se ha tratado de buscar la manera de fomentar la producción y comprensión de mensajes de afectados por el SA con la búsqueda de contextos que tuvieran más sentido para estas personas, a tal efecto se ha utilizado material gráfico para el entrenamiento pragmático (*vid. infra.*).

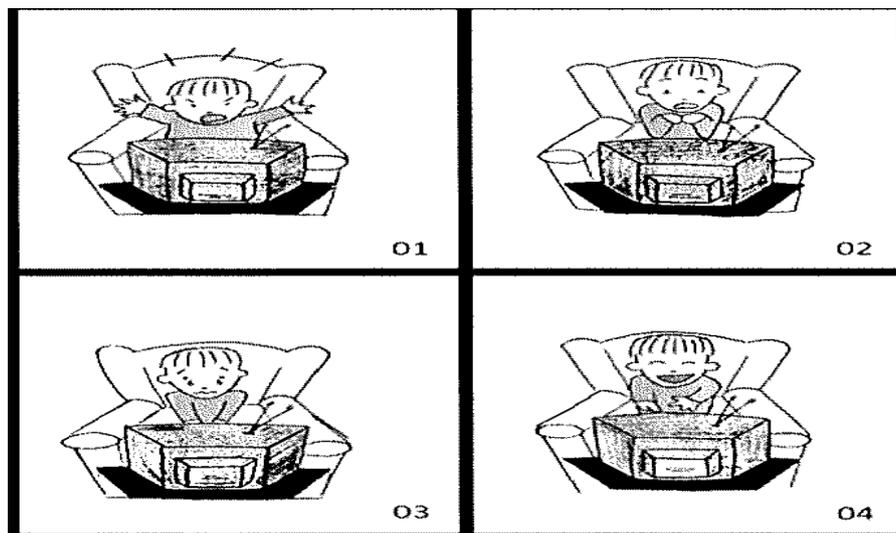
Los datos del corpus en forma de entrevistas orales fueron recogidos en diversos lugares. La recogida de muestra de niños con desarrollo neurotípico se realizó en las salas de orientación psicopedagógica del IES Algar (Almería) y las entrevistas con niños afectados por el SA en distintas salas de usos múltiples de las asociaciones Asperger de Valencia y Asturias. Somos conscientes de las dificultades de acceder a los informantes y de los posibles obstáculos que deben superarse para recoger muestras validas para la investigación. Por tanto, agradecemos al Dr. Rodríguez este inestimable trabajo.

2.3. *Apoyo gráfico para la evaluación pragmática*

En base a los argumentos arriba citados la confección del corpus se ha apoyado en un instrumento de apoyo gráfico para el entrenamiento pragmático diseñado por Monfort y Monfort (2001) *En la mente*, donde se presentan a los afectados por SA una serie de viñetas con situaciones interactivas de diversa naturaleza y se les pide una respuesta adecuada a la historia que transcurre en ellas. La finalidad de este procedimiento es la de diseñar un discurso semidirigido con características comunes para unificar las categorías a las que debería dar respuesta individualmente cada afectado.

El apoyo gráfico diseñado para la recogida de datos orales consta de 6 fichas referidas a ocho escenas diferentes que suman en total 24 viñetas. Cada ficha tiene asignados unos contenidos que se desarrollaran en el análisis y que, sintetizados, se muestran a continuación:

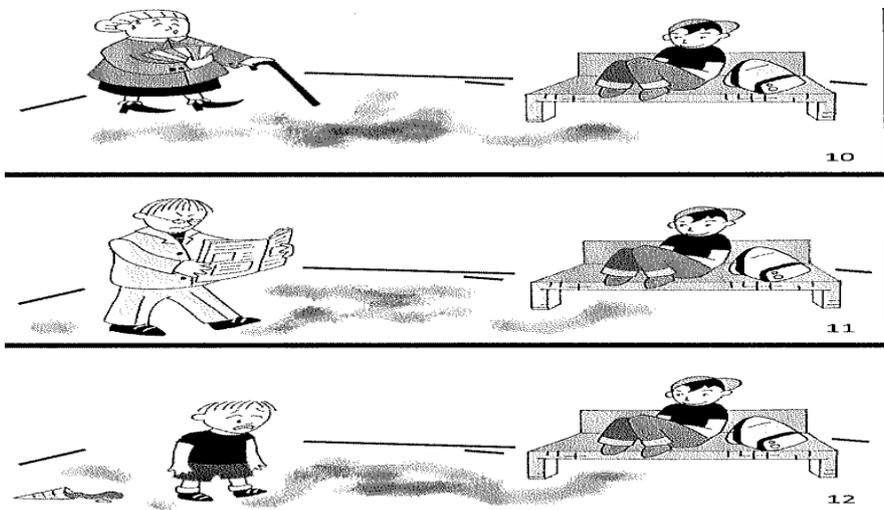
Ficha 1, viendo la tele: interpretación de gestos y expresiones faciales. Comprensión de términos relacionados con sentimientos complejos y términos mentalistas (diversión, tristeza, miedo, enfado; creer, sentir).



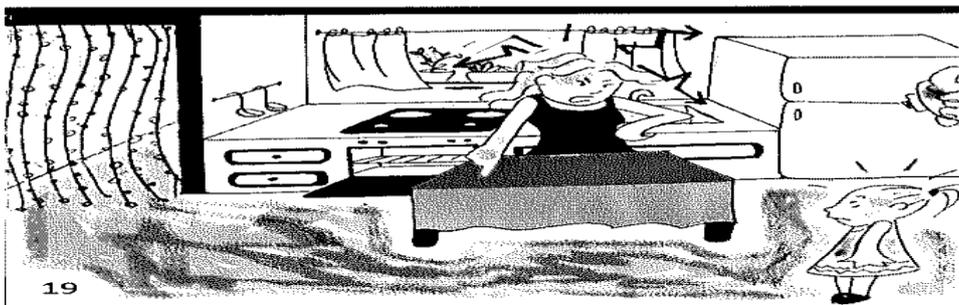
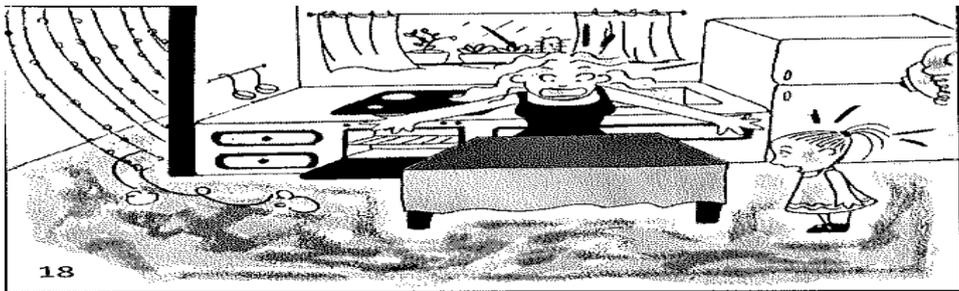
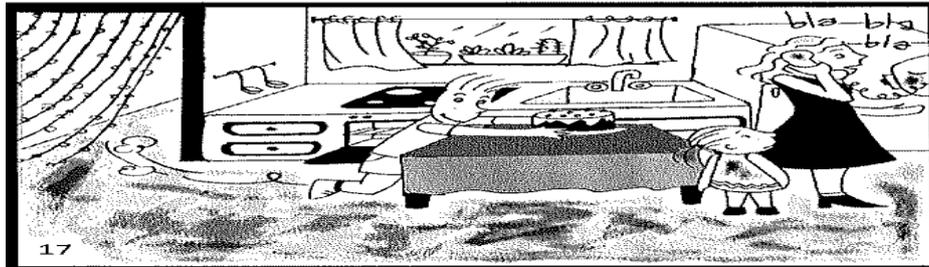
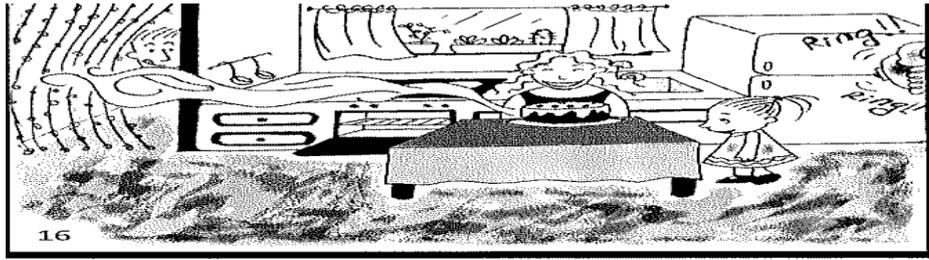
Ficha 2: En el quiosco. Interpretación de expresiones faciales e interpretaciones a partir de contextos. Entrenamiento en la narración de secuencias. Término mentalista, querer.



Ficha 3: Y mientras tanto miro la gente pasar. Interpretación de intenciones a partir de gestos, expresiones faciales e indicios contextuales. Término mentalista, pensar e imaginar.



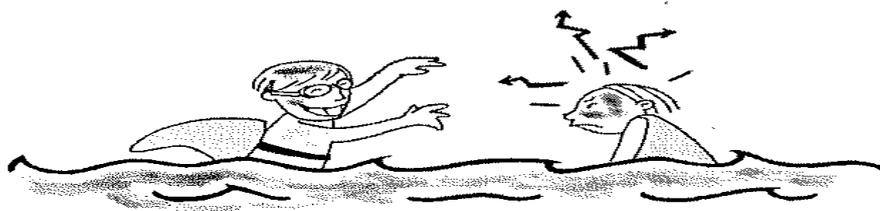
Ficha 4: ¿Qué pasa en esta casa? Resolución de tareas de falsa creencia de primer orden. Reconocimiento de gestos y expresiones faciales asociados a sentimientos de sorpresa, enfado y riña. Términos mentalistas: saber, creer, equivocarse.



Ficha 5: ¡Un tiburón! Comprensión de bromas, reconocimiento de expresiones faciales y gestos asociados a sentimientos e intenciones.



20

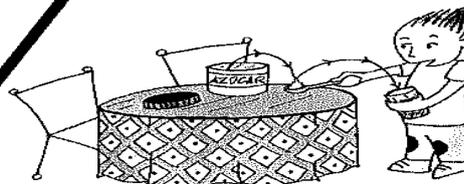


21

Ficha 6: ¿Estará rico? Comprensión de bromas, reconocimiento de expresiones faciales y gestos asociados a sentimientos e intenciones.



22



23



24

2.4. El protocolo rápido de evaluación pragmática revisado PREP-R

Por último, en el apartado metodológico, otra herramienta de trabajo fundamental ha sido contar con El PREP ‘protocolo rápido de evaluación pragmática’. Diseñado por Beatriz Gallardo Paúls a propósito de los estudios sobre el lenguaje y la afasia y deudor de protocolo de Prutting y Kirchner, es un test pensado para poder valorar en poco tiempo si existe algún déficit pragmalingüístico en el comportamiento verbal de un individuo (Gallardo, 2008). Una versión revisada y actualizada, PREP-R (Fernández-Urquiza *et al.*, 2015) es la utilizada en este trabajo.

El PREP se ha utilizado en diversos ámbitos de la lingüística clínica tanto en el estudio del comportamiento verbal de afectados por afasia (Moreno, 2010) como en individuos diagnosticados con el SA (Rodríguez, 2012). El PREP-R pues se configura como una herramienta material que nos va a permitir categorizar y cuantificar en términos pragmáticos el significado en uso del lenguaje, sin dejar fuera ningún elemento de los que interviene en la comunicación. Veamos en cuadro el protocolo, y a continuación, en síntesis, su estructura general, los niveles de análisis y el procedimiento de valoración y cuantificación de los datos:

La conducta comunicativa verbal (y no verbal) del informante se ajusta a las siguientes afirmaciones:	Sí	No	NoEv
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Subnivel de Actos de habla			
1.Producción actos de habla			
<i>1.1 El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos).</i>			
<i>1.2 Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales).</i>			
<i>1.3 Su manejo de las pausas y silencios intrajornada es adecuado</i>			
2.Intencionalidad de los actos de habla: ilocutividad			
<i>2.1 Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados</i>			
<i>2.2. Comprende y/o produce actos de habla indirectos</i>			
Subnivel tareas de edición			
3.Conductas compensatorias			
<i>3.1 Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos)</i>			
<i>3.2. Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador)</i>			
<i>3.3. Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria)</i>			

4. Rectificación y conciencia metapragmática <i>Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos</i>			
Subnivel de inferencias			
5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas			
5.1. <i>La información que proporciona es veraz (implicatura de calidad).</i>			
5.2. <i>La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad).</i>			
5.3. <i>La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera)</i>			
5.4. <i>Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación).</i>			
5.5. <i>Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas)</i>			
6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas o modismos			
PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Subnivel de coherencia			
7. Superestructuras textuales			
7.1. <i>Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).</i>			
7.2. <i>Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).</i>			
8. Gestión temática			
8.1. <i>Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización).</i>			
8.2. <i>Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).</i>			
Subnivel de cohesión			
9. Eficacia léxica <i>Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicarlo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías.</i>			
10. Morfología y formación de palabras <i>Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos.</i>			
11. Sintaxis y construcción gramatical <i>Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores.</i>			
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. Agilidad del turno <i>La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido</i>			
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno <i>El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables</i>			
14. Índice de participación conversacional <i>Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de otros participantes.</i>			
15. Predictibilidad <i>Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos</i>			
16. Prioridad <i>Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes</i>			

17. Gestualidad natural <i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye</i>			
18. Uso comunicativo de la mirada <i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno.</i>			

El PREP trata de capturar de forma básica los elementos que integran una interacción comunicativa verbal, de tal modo que, según se focalice el papel del emisor (enunciación), el mensaje (texto) o el intercambio (interacción), se proyecten las tres áreas principales del protocolo.

Siguiendo a Gallardo Paúls (2005) los tres grandes bloques que integran la pragmática del PREP son la *Pragmática interactiva*, que surge de la consideración de que todo mensaje verbal se dirige a un receptor y, por tanto, los aspectos derivados de la estructura del intercambio comunicativo como la toma de turno, el índice de participación conversacional, el ajuste sociolinüístico o prioridad, la gestualidad o el uso de la mirada se consideran centrales.

La *pragmática textual*, cuyas categorías de análisis se vinculan a la construcción gramatical del mensaje por parte del hablante según la condiciones de textualidad que determinan los valores de cohesión (adecuación léxica, cadenas anafóricas, estructuras morfosintácticas, conectores) y coherencia (superestructuras textuales).

Y la *pragmática enunciativa*, donde sus categorías emergen de la consideración de que todo enunciado conlleva una acción intencional por parte del hablante. En consecuencia, se atienden los actos de habla, las tareas de edición (metapragmática) y el nivel inferencial de la interacción.

Repartidas entre estas esferas estructurales generales el PREP-R considera la posibilidad de medir un déficit pragmático de base gramatical y uno de carácter específico (Cummings, 2009). El primero atiende los déficits comunicativos derivables de los componentes fonético-fonológico, sintáctico y semántico; el segundo de los

problemas comunicativos causados por déficits pragmáticos específicos, i.e., cuando el hablante tiene problemas por ejemplo para entender actos de habla indirectos, significados implícitos o figurados, para seguir la lógica conversacional de las máximas griceanas o las categorías pertinentes en la estructura de la pragmática interactiva, las habilidades narrativas o la gestión temática. Estos déficits pragmáticos específicos apelan a funciones cognitivas superiores que van más allá de problemas de codificación lingüística, como el sistema atencional, la memoria y la capacidad inferencial.

En suma, la estructura global del PREP-R permitirá enfocar el análisis en torno a una habilidad pragmática general por un lado, una habilidad pragmática de base gramatical o específica por otro y atender, según se focalice, el emisor, el mensaje o la interacción una pragmática enunciativa, textual e interactiva, respectivamente.

A partir de esta categorización general el PREP-R desarrolla 18 ítems con determinados subítems para arrojar un resultado de 29 epígrafes a evaluar. Así, en términos de pragmática enunciativa encontramos 6 puntos, que engloban a) las dimensiones de los actos de habla, b) las tareas de edición y c) las inferencias:

El apartado a) se basa en la teoría de los actos desarrollada por Searle a partir de los hallazgos de Austin y radica en la capacidad que tenemos los hablantes en tanto que al proferir un enunciado podemos percibir en él cuatro dimensiones constitutivas simultáneas: *enunciativa*, en torno a la pronunciación de sonidos que pertenecen a un sistema lingüístico determinado; *proposicional*, que se refiere a la capacidad de organizar los sonidos de una lengua en estructuras gramaticales y semánticas capaces de transmitir los significados de dicha lengua; *ilocutiva*, que equivale a la intención del hablante al proferir un enunciado, esto es, al tipo de acción que lleva a cabo el emisor de un mensaje verbal en un contexto determinado; y *perlocutiva*, que trata los efectos sociales y psicológicos derivados de la enunciación. En torno a estas cuestiones los subepígrafes del apartado actos de habla se reparten para verificar si el hablante es capaz de articular correctamente las palabras de su idioma, si sabe estructurarlas significativamente y si es capaz de manejar las pausas y silencios intraconversacionales.

El b) descansa en lo que atañe a las tareas de edición, se trataría de puntuar si el informante, a pesar de posibles problemas de léxico o articulación, consigue transmitir su intención comunicativa a través de estrategias compensatorias como exclamaciones, entonaciones marcadas, sílabas sueltas o imprecisiones. O también a través de gestos y actos no verbales, circuncloquios o rodeos. Asimismo, en este apartado conviene tener en cuenta si las emisiones utilizadas demuestran una comprensión suficiente de lo que se le dice al informante y si el nivel de adecuación es correcto en tanto la consecución del objetivo comunicativo. Por último, se atiende si el hablante es sabedor de sus dificultades en torno al nivel de rectificaciones y reformulaciones, aspectos que indican el grado de conciencia metapragmática.

Por último, el apartado c) es deudor de la lógica conversacional de H.P. Grice (1975) y en él se determina el grado de recuperación de significados vía inferencial. Por un lado se atiende la comprensión de modismos, pemiias, lexicalizaciones, refranes, todo tipo de *hápx* lingüísticos que suponen la interiorización de un conocimiento lingüístico que rebasa las propiedades de codificación discreta de la lengua y que apela a la integración de información procedente de diversas fuentes para interpretar enunciados. Por otro, se trata de verificar si se siguen las máximas conversacionales formuladas por Grice en tanto su violación explicita un significado que se recupera a través de la inferencia. Así, se verá si el informante es veraz, suficiente, claro, conciso y relevante en su enunciación.

El apartado de pragmática textual se centra en la evaluación de dos grandes categorías: a), la coherencia y b), la cohesión como criterios de textualidad (Hallyday, 1985) dentro de las cuales se integra el subnivel de suerestructuras textuales y el de la gestión temática en a) y la eficacia léxica y las construcciones en b).

La coherencia, a), atiende a la relación adecuada de las ideas integradas en el discurso y tiene un papel central a la hora de evaluar la capacidad pragmática del informante. Para que podamos interpretar un texto de forma pragmática tiene que haber un equilibrio entre la información antigua y la nueva en términos dinámicos. Para que esto ocurra se tiene que dar una buena integración de elementos textuales y extralingüísticos y, por tanto, se precisa trabajo inferencial. En este sentido, se tendrá en cuenta el nivel

de las superestructuras textuales; se considerará si, al construir un relato, se respetan las estructuras lógicas de forma ordenada y, también, la manera en que se seleccionan las ideas y la forma de gestionar la información. Asimismo, en este apartado, se tendrá en cuenta si el discurso del informante se ajusta al tema en cuestión y si las transiciones temáticas son fluidas y transcurren sin brusquedades. En este epígrafe también se estará atento a que el discurso del informante se ajuste a las máximas de cohesión: repetición de ideas, progresión temática, no contradicción y relación.

La cohesión, b), puede rastrearse de manera formal en la superficie textual y se trataría de evaluar si el informante tiene suficiente capacidad para establecer una relación explícita entre los elementos del discurso: de forma que se atenderá si existe suficiente capacidad léxica para usar de diversas maneras un mismo referente en lugar de repetir las mismas estructuras; si su construcción de palabras es completa y utiliza adecuadamente las terminaciones de sustantivos y verbos o si se respetan las concordancias que proyecta la morfología verbal. Por último, conviene tener presente si su nivel construccional es adecuado en tanto si se respeta la saturación de los argumentos predicativos y los constituyentes sintagmáticos son correctos.

Por último, la pragmática interactiva se resuelve en 7 referencias que atañen a la agilidad de turno, la fluidez, el IPC 'índice de participación conversacional', predictibilidad, prioridad (distancia social...), gestualidad y mirada. Su inclusión en la pragmática procede de los avances del Análisis Conversacional que, entre otros aspectos, se interesa por la intercambiabilidad sucesiva de los roles de emisor y receptor. Así, se tiene en cuenta el uso del lenguaje desde la perspectiva del receptor como posible hablante siguiente. De modo que aquí se estudian las categorías determinadas por la toma de turno, la predictibilidad y también aspectos vinculados a la sociabilidad. Se trataría de cuantificar, en primer lugar, si la participación del informante se realiza con la agilidad y rapidez de la conversación cotidiana, sin que se muestre una lentitud exagerada. Si de forma aparente el nivel de participación activa en la conversación es proporcional al de otros participantes, si se coopera bien en la toma de turnos y se respeta la alternancia. También si hay una simetría en cuanto a turnos de respuesta a preguntas ajenas, como turnos que informan y preguntan. Y si el uso de gestos y la expresión facial y la comunicación no verbal armoniza y matiza el lenguaje

verbal aunque no lo sustituya. Si se utiliza la mirada comunicativamente, bien para confirmar la escucha o para pedir o ceder el turno. Por último, cabe atender si sus intervenciones son socialmente adecuadas, de acuerdo con las convenciones de cortesía y distancia social.

3. RESULTADOS

3.1. Cuantificación de los resultados

La obtención de valores numéricos se concreta a partir de la suma de anotaciones afirmativas ‘Sí’ que se dividen por el número de *ítems* evaluados ‘Sí + No’, sin atender aquellos que no han podido evaluarse ‘No Ev’. Una vez realizado el recuento, se multiplica el valor obtenido por cien para cada uno de los valores contemplados: *habilidad pragmática general, habilidad pragmática específica y habilidad pragmática de base gramatical*. Asimismo, este proceso nos permite valorar las tres esferas pragmáticas en que se divide el protocolo de evaluación: *enunciática, textual e interactiva*. Por fin, el acceso a las tablas de los apéndices también posibilita valorar *ítem por ítem* y obtener generalizaciones con un grado más fino de análisis.

De la administración del PREP se obtienen las siguientes tablas de resultados porcentuales:

Informante	Categoría: Habilidad pragmática general (Hpg)	Porcentaje %
SA01	20 eva. ‘sí’ / 26 ‘sí + no’, (3 ítems Nev.) = 0,769.100 =	76,9
SA02	17 eva. ‘sí’ / 27 ‘sí + no’, (2 ítems Nev.) = 0,629.100=	62,9
SA03	14 eva. ‘sí’ / 25 ‘sí + no’, (4 ítems Nev.) = 0,560.100=	56
SA04	23 eva. ‘sí’/ 28 ‘sí +no’, (1 ítem Nev.)=0,821.100=	82,1
SA05	20 eva. ‘sí’ / 25 ‘sí + no’ (4 ítems Nev.) = 0,80.100=	80
Valor medio		71,58

Informante	Categoría: Habilidad pragmática específica (Hpe)	Porcentaje %
SA01	15 eva. ‘sí’ / 18 ‘sí + no’, (3 ítems Nev.) = 0,830.100 =	83
SA02	11 eva. ‘sí’ / 20 ‘sí +no’ (1 ítem Nev.)= 0,55.100=	55
SA03	8 eva. ‘sí’ / 18 ‘sí +no’ (3 ítems Nev.)= 0,44.100=	44
SA04	16 eva. ‘sí’/19 ‘sí + no’ (2 ítems Nev.) = 0,84.100=	84
SA05	13 eve. ‘sí’/18 ‘sí + no’ (3 ítems Nev.) = 0,72. 100=	72
Valor medio		67,6

Informante	Categoría: Habilidad pragmática de base gramatical (Hpbg)	Porcentaje %
SA01	7 eva. ‘sí’/ 8 ‘sí +no’ = 0,87.100=	87

SA02	7 eva. 'sí' / 7 'sí + no' (1 ítem Nev.)= 1.100=	100
SA03	6 eva. 'sí' / 7 'sí + no' (1 ítem Nev.)= 0,85.100=	85
SA04	7 eva. 'sí' / 8 'sí +no' = 0,87.100=	87
SA05	6 eva. 'sí' / 7 'sí + no' (1 ítem Nev.) = 0,85.100=	85
Valor medio		88,8

Informante	Categoría: Pragmática enunciativa (Pe)	Porcentaje %
SA01	10 'sí' / 14 'Sí + No' (1 ítem Nev.)= 0,71.100=	71
SA02	10 'sí' / 14 'Sí + No' (1 ítem Nev.)= 0,71.100=	71
SA03	6 'sí' / 12 'Sí + No' (3 ítems Nev.)=0,50.100=	50
SA04	12 'sí' / 14 'Sí + No' (1 ítem Nev.)=0,85.100=	85
SA05	11 'sí' /13 'Sí + No' (2 ítems Nev.)= 0,84.100=	84
Valor medio		72,2

Informante	Categoría: Pragmática textual (Pt)	Porcentaje %
SA01	7 'sí' / 7 'sí + no' = 1.100=	100
SA02	5 'sí' /7 'sí + no'= 0,71.100=	71
SA03	6 'sí' / 7 'sí + no'= 0,85.100=	85
SA04	6 'sí' / 7 'sí + no'=0,85.100=	85
SA05	6 'sí' / 7 'sí +no'= 0,85.100=	85
Valor medio		85,2

Informante	Categoría: Pragmática interactiva (Pi)	Porcentaje %
SA01	3 'sí' / 5 'sí + no' (2 ítems Nev.)= 0,60.100=	60
SA02	2 'sí' / 6 'sí + no' (1 ítem Nev.)= 0,33.100=	33,3
SA03	2 'sí' / 5 'sí + no' (2 ítems Nev.)= 0,40.100=	40
SA04	5 'sí' / 6 'sí + no' (1 ítems Nev.)= 0,83.100=	83
SA05	2 'sí' / 5 'sí + no' (2 ítems Nev.)= 0,40.100=	40
Valor medio		51,26

Los valores medios que se obtienen del análisis de las muestras analizadas acerca del comportamiento comunicativo verbal (y no verbal) de los informantes afectados por el SA son los siguientes:

Para la categoría <i>habilidad pragmática general</i> (Hpg):	71,58 %
Para la categoría <i>habilidad pragmática específica</i> (Hpe):	67,60 %
Para la categoría <i>habilidad pragmática de base gramatical</i> (Hpbg):	88,80 %
Para la categoría <i>pragmática enunciativa</i> (Pe):	72,20 %
Para la categoría <i>pragmática textual</i> (Pt):	85,20 %
Para la categoría <i>pragmática interactiva</i> (Pi):	51,26 %

3.2. Interpretación de los resultados

Los porcentajes obtenidos dibujan una tendencia comunicativa de los informantes afectados por el SA que difiere ostensiblemente de los valores medios de los sujetos de control, que ronda el 90 %, y refuerza nuestra hipótesis de partida basada en un diferencial comunicativo entre los dos grupos, a saber: que en relación a patrones de desarrollo neuronal diverso emerge un estilo comunicativo diferenciado.

La estructuración jerárquica del protocolo, su capacidad de transformar un fenómeno complejo en porcentajes y la sistematización de la recogida de muestras habilita la articulación de generalizaciones con valor explicativo, pues se observa que el valor medio de Hpbg 88,8 %, es más alto que el de la Hpg 71,58 % y este más alto a su vez que el valor Hpe 67,6 %. Esta escala descendente sugiere que el posible déficit pragmático de los afectados por el SA se agrava a medida que la interpretación de enunciados se aleja del apoyo del código gramatical y debe apelar a la integración de información de fuentes de diversa naturaleza.

Si nos asomamos ahora a las esferas de la pragmática textual, enunciativa e interactiva, podemos argumentar a favor de que los afectados por el SA no presentan problemas significativos en Pt, 85,2%, pero el valor medio Pe, 72,2 %, es algo más bajo y el de la Pi se desploma hasta el 51,26 %.

La lectura de los valores medios en categorías específicas del PREP-R revela algunos aspectos interesantes que, por coherencia metodológica, habrán de guiar los criterios sobre los que se diseñe la propuesta de intervención:

En el nivel de producción de los actos de habla, el valor medio de la vertiente locutiva no muestra resultados significativos, un 93,3 %. Un hecho que indica que los informantes no tienen dificultades ni para articular adecuadamente las palabras del idioma ni para acceder al léxico con suficiencia para hacerse entender.

La medida de la intencionalidad, esto es, la fuerza ilocutiva, a pesar de lo escueto de la muestra, arroja un acierto pleno, 100 %. Es sabido que la gramática no codifica fuerza

illocutiva, que esta se produce en contexto, pues un mismo enunciado puede codificar diferente fuerza illocutiva: es la interacción entre valores lingüísticos y extralingüísticos lo que la habilita. Desde nuestro punto de vista, es la posibilidad de que los informantes se apoyen en el sistema gramatical lo que posibilita un porcentaje alto en esta categoría.

El valor medio de las conductas comunicativas compensatorias, i.e., el recurso a actos paraverbales para ganar tiempo y organizar respuestas o la gestualidad con capacidad de apoyo a la modulación de significados es con alguna que otra excepción más que adecuado, pues arroja un valor del 78,57 %. Estos datos nos hablan de la sutileza del estilo comunicativo de los afectados por el SA, pues parecen capaces de asumir con éxito sus objetivos comunicativos.

El dato de conciencia metapragmática es también alto, un 80 %. Todos los informantes, excepto uno, son conscientes del código lingüístico que utilizan, ya que corrigen y revisan los puntos problemáticos para asegurar la eficacia comunicativa.

El apartado que engloba el principio de cooperación griceano y las implicaturas ofrece un porcentaje muy bajo: 40,9 %. Es uno de los valores medios más bajos de todo el protocolo: cabe preguntarse, pues, ¿por qué el estilo comunicativo de los afectados por el SA presenta problemas tan agudos en estas categorías? La literatura revisada al respecto, Surian *et al.*, (1996), por ejemplo, sugiere que las personas afectadas por autismo serían *sordas* a la violación de las máximas de Grice. Tal *sordera* resultaría de un déficit en ToM 'theory of mind'. i. e., en la capacidad de atribuir estados mentales a sus semejantes y en la representación de predicados de actitud proposicional, cuyas causas a nivel más profundo habría que buscarlas en factores neurobiológicos. Por otro lado, Andrés-Roqueta y Katsos (2017), con unos argumentos que refuerzan las ideas que se defienden en este trabajo, proponen que la relación entre el lenguaje estructural, la pragmática y ToM no es rígida sino modulada por propiedades específicas de interacción léxica, sintáctica y social-interaccional.

Con la mirada puesta en la intervención, nuestra interpretación de los datos no va tomar la línea de trabajo de las representaciones y metarrepresentaciones mentales, sino, como veremos, la de los procesos que habilitan el trabajo inferencial. La idea que se

tratará de defender consiste en que si los afectados por el SA presentan un déficit pragmático tan claro en las categorías asociadas a la lógica conversacional de Grice, parece plausible pensar que los procesos que orientan el trabajo inferencial del intercambio verbal desde la gramática podrían estar desactivados o ser problemáticos para el éxito comunicativo. De tal modo que si nos situamos en ámbitos en los que diversos aspectos derivados de la codificación lingüística y la pragmática se dan la mano, estaríamos en disposición de aprovechar las fortalezas de la capacidad de sistematización de los afectados por SA para, a través de la frecuencia de uso, configurar conexiones neuronales y estimular el trabajo inferencial.

En el apartado de pragmática textual, los valores de coherencia se sitúan en torno al 73,68 %: nos parecen satisfactorios habida cuenta de que este apartado engloba habilidades pragmáticas complejas, que tienen que ver con la tipología textual narrativa y argumentativa, así como con la gestión temática. En el caso de la cohesión, el valor es del 100 %, lo que nos habla de una capacidad gramatical intacta.

El valor medio de la Pi es del 51,26 %: el promedio más bajo de uno de los grandes bloques del protocolo. Si descendemos a las categorías específicas de este grupo, nos encontramos con algunos datos interesantes: los valores relacionados con la agilidad y fluidez del turno conversacional son adecuados, 90 %. En cambio, el *índice de participación conversacional* (IPC) está muy distorsionado, 0 %, o por defecto o por exceso, inhibido o logorreico, no guarda proporción alguna con las intervenciones del resto de los participantes. El IPC se considera la parte de gestión dialógica que asume el participante en un intercambio comunicativo y se supone que debe estar en equilibrio. Parece claro, pues, que los afectados por el SA no acceden en una medida adecuada a un nivel de intervención conversacional equilibrado, es como si estuvieran en otra cosa, un modo atípico de procesar la información, un modo de proceder al que los neurotípicos no acceden: otra esfera racional; en cambio, si están atentos a los cambios de turno y a la fluidez asociada con la estructura del intercambio. El valor de *predictibilidad* es del 60 %, lo que habla suficientemente de su capacidad de producir turnos predictivos y reactivos. No obstante, nuestros informantes afectados por el SA puntúan muy bajo en la categoría *prioridad*: 40%. Conviene tener presente que esta categoría en nuestro corpus está alejada de estar marcada gramaticalmente, se infiere socioculturalmente y

tiene que ver con la representación de la distancia social ‘posición jerárquica, económica...’ que ocupa cada integrante del intercambio y que es difícil de interiorizar por los afectados por el SA.

A modo de resumen, la lectura de los resultados del análisis corrobora en términos generales lo que puede leerse en la literatura especializada sobre el estilo comunicativo de los afectados por el SA: lenguaje estructural bien preservado y problemas en aquellos aspectos de la comunicación para los que es preciso reclutar trabajo inferencial. En nuestro caso, los datos que tenemos en la mano nos hablan de un grupo de informantes que presentan una buena habilidad pragmática de base gramatical, que gestionan suficientemente la intencionalidad, i.e., la fuerza ilocutiva, que se defienden bien en los apartados asociados con la pragmática textual, pero, sin embargo, puntúan muy bajo en la lógica que rige una conversación (en términos griceanos) y en aspectos relativos a la intersubjetividad comunicativa, tal y como se aprecia en el valor medio de la pragmática interactiva.

Nuestra estrategia de intervención pasa por atender lo que se constata en la observación de los resultados. Por un lado, considerar la siguiente escala descendente: habilidad pragmática de base gramatical 88,8 %, de base textual 85,20 %, pragmática enunciativa 72,20 % y pragmática interactiva 51,56 %. Es decir, a medida que nos alejamos del código de la lengua, la habilidad pragmática de nuestros informantes desciende progresivamente. Por otro, la naturaleza de los procesos derivados de la interpretación de enunciados lingüísticos en relación a la *sordera* en la violación de las máximas conversacionales de Grice arriba comentadas. Por tanto, nos apoyaremos en las fortalezas comunicativas de nuestros informantes, la habilidad gramática textual, lo que recibe apoyo algorítmico desde el sistema computacional de la lengua, para estimular debilidades en el plano inferencial. Siguiendo a Crystal (1984) segmentaremos el proceso comunicativo y nos situaremos en el lugar donde las cosas comienzan a ir mal para estimularlas. Aprender algo, en muchas ocasiones, se relaciona con el uso y la repetición; con la rutina y la memoria. Un procedimiento para facilitar el automatismo de tareas complejas es el troceo en tareas sucesivas más simples que con el uso adquieren un carácter inconsciente y automático. Así, el individuo que ha de ejecutar una tarea compleja, si se trocea, solo tendrá que controlar la secuencia de las

diferentes subtarear (Bybee, 2010). A fundamentar teóricamente nuestra estrategia y al diseño un tanto experimental de situaciones específicas para poder valorar el trabajo inferencial en la comunicación va destinado el apartado siguiente.

3.3. *Propuesta de intervención*

3.3.1. *Breve fundamentación teórica*

Desde una perspectiva cognitiva, la base teórica de nuestra propuesta experimental la formularemos en términos de interfaz gramática-pragmática, nos basamos en un desarrollo de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1994), la semántica procedimental (Blakemore, 1987; Escandell Vidal *et al.*, 2011): se trataría de poner en valor la contribución de las categorías funcionales de la gramática al trabajo inferencial en la comunicación y su aplicación como vía de habilitación comunicativa en afectados por el SA.

Una de las categorías esenciales de nuestra propuesta es la *explicatura*. Diseñada en el marco del relevantismo, se basa en la distinción entre lo explícito y lo implícito en la comunicación verbal humana. Desde la Teoría de la Relevancia se enfatiza el papel que juega la pragmática a la hora de determinar lo que Grice denominaba ‘what is said’ frente a ‘what is implicated’. El mismo Grice reconoció (pero no desarrolló) que algunos procesos pragmáticos eran necesarios en el nivel de las implicaturas convencionales, aquellas que están en parte codificadas en la gramática y no dependen de elementos de la conversación. De ello se sigue que los principios pragmáticos también están envueltos en la recuperación de lo dicho ‘what is said’ (Clark, 2013). Así la *explicatura* podría definirse como un desarrollo inferencial de una representación conceptual incompleta dada lingüísticamente. En otras palabras, consiste en asunciones explícitas comunicadas por un enunciado y funciona para explicar inferencialmente un enunciado proposicional que se entiende infradeterminado (Huang, 2014). En la teoría pragmática actual, la *explicatura* serviría para completar y enriquecer las representaciones conceptuales de las formas proposicionales en las siguientes áreas del proceso comunicativo: desambiguación, asignación de referencia, saturación, enriquecimiento pragmático y construcción de

conceptos *ad hoc*, (Carston, 2004). Parece obvio, pues, que es plausible pensar que puede ofrecer ventajas situar a los afectados por el SA en esos pequeños procesos en los que se podría segmentar la comunicación e invitarlos al trabajo inferencial con la intención de que los procesos pragmáticos primarios, aquellos apoyados en el código de la lengua, puedan *conectar* con aquellos procesos inferenciales secundarios que apelan a la integración de supuestos de origen extragramatical.

Otro aspecto que conviene atender es el de la relación entre la semántica y la pragmática, pues parece claro que los progresos que se puedan hacer a la hora de interpretar enunciados precisan de un trabajo de ida y vuelta entre pragmática y semántica. Sería difícil explicar cómo podrían llegar a entenderse lingüísticamente dos personas si el valor semántico codificado por la lengua no pudiera asociarse con significados contextualmente inferidos. Una manera de ver estas cosas pasaría por pensar que el significado codificado por la lengua tendría una naturaleza muy esquemática, que luego sería enriquecida a través de procesos pragmáticos, *underdeterminacy thesis*, (Clark, 2013). Como hemos dicho arriba, un procedimiento para intentar comprender cómo funciona la comunicación consiste en segmentar lo complejo en variables más pequeñas. En este sentido, siguiendo a Blakemore (1987) dividiremos los significados codificados por la lengua en una parte destinada a codificar significado conceptual y otra a la codificación del procedimental.

En palabras de (Leonetti y Escandell Vidal, 2015):

Desde una perspectiva cognitiva, algunas palabras, especialmente las de contenido léxico, nombres adjetivos calificativos, verbos y adverbios en –mente, codificarían conceptos, esto es, su contribución fundamental es la de activar representaciones conceptuales, constituyentes básicos del sistema en el que tienen lugar los procesos representacionales (Fodor, 1975). Otras unidades lingüísticas, en cambio, codificarían instrucciones para los mecanismos inferenciales del sistema intencional: son indicaciones que guían los procesos de interpretación. Estos rasgos están presentes en categorías como los determinantes y cuantificadores, los complementantes o las indicaciones de tiempo, aspecto, modo y evidencialidad; dentro de este grupo encontraríamos también palabras independientes, como los marcadores discursivos,

que no aportan contenido conceptual a las representaciones, sino pistas sobre los encadenamientos inferenciales posibles.

Las unidades codificadas con instrucciones procedimentales están destinadas a contribuir con precisión en la fase inferencial de la interpretación, restringiendo el espacio en el que se ha de seleccionar el contexto de interpretación. Las instrucciones para la inferencia facilitan la interpretación porque acotan de manera explícita el espacio interpretativo, guiando al destinatario hacia una determinada combinación entre el contenido explícito y la información contextual. De este modo, contribuyen a la eficacia del procesamiento.

Suponemos que exponer a los afectados por el SA a contextos diseñados específicamente en un entorno natural en los que limitan la gramática y la pragmática de tal modo que pudieran frecuentar asiduamente en *dosis* muy pequeñas y repetitivas el trabajo inferencial, no debería ser demasiado contraproducente, sobretudo en edades tempranas donde es sabido que la plasticidad neuronal juega un importante papel (Elman, *et al.*, 1997).

Por último, un ejemplo de *elipsis* tomado de (Leonetti y Escandell-Vidal, 2015) nos servirá para evidenciar la línea de trabajo que queremos seguir, sea:

(1) *Yo sé que lo aprobarán, y ella también*

Siguiendo a los autores citados, la interpretación de (1) puede depender tanto de si se supone una estructura oracional tácita (una *elipsis* de SV 'lo sabe', p.ej.) como de si se deja caer sobre mecanismos pragmáticos. En el caso de que a *y ella también* se le asigne estructura oracional la relación entre gramática e interpretación se basa en una homología estructural en la que una de las partes no tiene expresión fonética. En el caso de que se entienda como un simple sintagma, la interpretación no puede derivarse enteramente de la sintaxis, ha de obtenerse por otros medios y es aquí donde la pragmática desempeña un papel esencial: la interpretación proposicional y la fuerza ilocutiva se infieren pragmáticamente.

Se trataría entonces de diseñar situaciones para poder observar procesos en ese terreno límite en el que la interpretación apoyada en la gramática, un punto fuerte del estilo comunicativo de los afectados por SA, estuviera muy cercana al trabajo inferencial, que, como avala un amplio consenso científico, es problemático en el SA. Uno de los posibles puntos clave del *aprendizaje* inferencial pasaría por ofrecer en primera instancia todos los apoyos, el gramatical y el inferencial, para, a medida que se progresara, ir sustituyendo las interpretaciones basadas en el código por las basadas en procedimientos pragmáticos.

3.3.2. *Apuntes para el diseño de ejercicios*

Asumidos los supuestos anteriores, se trataría de exponer a los afectados por el SA a tareas muy específicas. Conviene tener presente que ahora no se intenta captar el comportamiento comunicativo de forma holística sino que la idea sería la de observar una sola variable y, utilizando terminología económica, mantener el resto constante. Un desiderátum para nosotros en estas cuestiones pasaría por contar con la tecnología adecuada, por ejemplo, como la tecnología de que dispone la Dra. Laka en la *Euskal Herriko Unibertsitatea* para comprobar mediante ERP ‘*event related potentials*’ por ejemplo, la actividad de la onda N400 (errática en respuesta a violaciones de expectativas semánticas (Laka, 2015)), cuando se asigna la referencia de un artículo y cómo este proceso interactúa con la sintaxis y la semántica (Van Berkum, 2009).

Hemos anotado arriba que trabajaríamos sobre procesos y no sobre representaciones: las representaciones internas son entidades complejas sobre las que los especialistas no alcanzan suficiente consenso para determinar qué forma adquieren: ¿imágenes visuales, huellas auditivas, formato propio, amodal? (Smith y Kosslyn, 2008). Si nos asomamos al modelo de comunicación ofrecido por Escandell Vidal (2014), observamos que está dividido entre procesos y representaciones. Los procesos, entendidos en términos de *conjuntos de operaciones que intervienen en el tratamiento de la información* se clasifican en dos grupos: codificación/descodificación y ostensión/inferencia.

Enumeramos los componentes del modelo, en su vertiente *procesos*, para ofrecer un sustrato a la exposición de los materiales destinados a realizar prácticas con los

afectados por el SA: un aspecto previo a considerar aquí consiste en que los procesos gramaticales y los pragmáticos no se dan de forma lineal sino más bien enlazados en una suerte de zig-zag procesual, i.e., se van ajustando mutuamente a medida que los datos contextuales permiten cancelar hipótesis de interpretación, *mutual parallel adjustment process* (Clark, 2013). De modo que los procesos que envuelven la producción/interpretación de enunciados lingüísticos pasarían por la consideración de la forma lingüística de un enunciado, su descodificación a partir de una representación semántica esquemática, un proceso pragmático primario, inferencial, que proporciona una representación enriquecida inferencialmente de la forma lingüística: ‘lo explícito’. A partir de aquí se desencadenaría un proceso pragmático secundario, que implica un proceso deductivo interpretativo de carácter heurístico y cancelable en función de elementos contextuales, donde se dan unas premisas implicadas y una conclusión implicada: ‘lo implícito’. En otras palabras, con alguna variación, como se ha apuntado arriba, en Carston (2004): la interpretación de enunciados pasaría por un proceso de desambiguación, asignación de referencia, saturación, enriquecimiento pragmático y construcción de conceptos *ad hoc*.

Pues bien, si expusiéramos a nuestros informantes afectados por el SA a un enunciado como:

(1) *Juan bebe*

Y siguiéramos la heurística interpretativa de enunciados resumida en la sección anterior, no está claro que se tuvieran en cuenta los supuestos accesibles en el contexto de (1) para determinar las inferencias que permitan, en términos relevantistas, obtener los efectos cognitivos necesarios al mínimo coste y que el proceso se detuviera cuando lo codificado lingüísticamente encajara con los elementos contextuales sin provocar esfuerzos de procesamiento inútiles. Pensamos que es difícil que llegaran a una interpretación del enunciado en el sentido de que Juan es un borracho, es más plausible pensar que se detendrían en la consideración de que lo que se codifica lingüísticamente en (1) es la simple afirmación de que Juan está bebiendo, sin ir más allá. Nuestra propuesta de actuación, entonces, pasaría por guiar a nuestros informantes hacia la interpretación de que Juan es un borracho ofreciendo *pistas* inferenciales (premisas

implicadas) a través, por ejemplo, de un apoyo gráfico capaz de ofrecer contextos alternativos que trasciendan la interpretación literal con el fin de estimular el trabajo inferencial y llegar hasta la conclusión implícita implicada.

Consideremos el proceso de desambiguación sobre un ejemplo tomado de Clark (2013):

(2) *What did you do for the party?*

(3) *I made the cake with the chocolate sprinkles*

Teniendo en cuenta la alta capacidad de sistematización del estilo comunicativo de los afectados por el SA, lo más plausible es que intenten identificar primero en (3) la forma proposicional del enunciado. En (3) se podría interpretar: a) que la tarta espolvoreada de chocolate es la que él ha hecho y b) que es con polvo de chocolate cómo ha hecho la tarta, según los constituyentes del sintagma verbal se agrupen así [[the cake] [with the chocolate sprinkles]] o bien así [the cake] [with the chocolate sprinkles], respectivamente.

En las ambigüedades de carácter sintáctico la elección interpretativa de una estructura u otra podría basarse en una medida de economía estructural. Si las elecciones preliminares están hechas por el sistema lingüístico, estas pueden ser eliminadas o rechazadas en la siguiente fase cuando el contexto y los procesos inferenciales entren en la combinación. Si en su lugar, dos o más significados son igualmente accesibles y el sistema lingüístico no opta por ninguno de los dos, serán procesados en paralelo hasta que provoquen suficientes efectos cognitivos para satisfacer el principio de relevancia, entonces uno de los significados será rechazado. En ausencia de evidencias que demuestren lo contrario, la asunción más simple pasa por afirmar que cualquiera que sea el principio responsable de derivar las implicaturas conversacionales será también en parte responsable de los desarrollos pragmáticos sustentados en la forma lógica de un enunciado. En otras palabras, el mecanismo responsable de la implicatura también lo sería de la explicatura (Carston, 2004).

Parece posible pensar en este punto que para determinar el sentido de (3) los afectados por SA se apoyarían en la interpretación que ofreciera más ventajas estructurales. i.e., tratarían de optimizar de las posibilidades del código lingüístico. Nuestro trabajo aquí pasaría por mostrar la que precisara de más trabajo inferencial para invitarlo a recorrer ese camino cognitivo con el deseo de que el uso y la repetición de esos procesos tuviera un efecto positivo.

Veamos ahora cómo los procesos de asignación de referencia nos podrían ayudar:

(4) *Los trabajadores dijeron a los jefes que necesitaban más vacaciones*

La asignación de la referencia del sujeto de la construcción incrustada adjetiva nos ofrece ventajas para actuar y paliar mermas comunicativas en tanto que es preciso que actúen principios pragmáticos para resolverla ¿Son los empleados o los jefes los que necesitan vacaciones? Nuestro trabajo aquí pasaría por diseñar un contexto, por ejemplo gráfico, para hacer *ver* comparativamente a nuestros informantes que caben otros contextos que no pasan ni por los empleados ni por los jefes y que también pueden *encajar*, vía inferencial, con el sujeto proposicional del enunciado.

El tiempo verbal *futuro* sin duda ofrece enormes ventajas interpretativas, que solo pueden resolverse apelando a principios pragmáticos. En Fernández Ramírez (1986) se da buena muestra de ello:

El futuro es un tiempo verbal cargado de matices significativos y valores modales que exceden en mucho la simple referencia a un momento o período posterior al que se describe, o aquel en que se habla. Estos valores pueden incluso anular la futuridad misma. [...] La preferencia por una u otra interpretación viene casi siempre determinada por la situación.

Tomemos un ejemplo del mismo Fernández Ramírez:

(5) *Se arrepentirá*

Según observa el insigne gramático, se puede decir que en (5) se nos comunica que algo ocurrirá en un futuro próximo o lejano, o que describe una acción que presentamos como venidera. Sin embargo, también se pueden interpretar (5):

Para manifestar una cierta predisposición intencional a que ocurra. Obtendremos así matices diversos desde la confianza o el deseo, a la declaración categórica o la amenaza. También podemos presentar ese hecho como la consecuencia lógica y necesaria de una serie de premisas de las que se deduce como conclusión demostrativa (independientemente de nuestra actitud emocional hacia él, que puede incluso ser contraria a que se dé el arrepentimiento) o también percibir la acción como una obligación del sujeto que creemos real y objetiva. Fernández Ramírez (1986).

Tratemos de aprovecharnos del enorme talento gramatical de Fernández Ramírez: si fuéramos capaces de exponer a nuestros infomantes afectados por el SA al abanico de posibilidades interpretativas que ofrece la futuridad e incitarlos a emprender ese camino, estaríamos en un lugar propicio, un lugar donde desde una habilidad pragmática de base gramatical bien asentada se comienzan a tocar las conexiones que enlazan con la integración de información de fuentes diversas, un lugar donde la explicatura se asocia con premisas implicadas y camina hacia la obtención de significados implícitos. El *quid* de la cuestión radicaría en ser capaces de ampliar el foco de atención sobre el lugar en el que se celebran esas conexiones, aislar las variables pertinentes y estudiar experimentalmente con la tecnología adecuada su comportamiento con el objeto de avanzar en el conocimiento del estilo comunicativo de los afectados por SA y ponderar las posibilidades de aplicación.

Son recurrentes también los enunciados del tipo:

(6) Deme algo bueno para las cucarachas

Pues la interpretación del significado de *bueno* dependerá de la situación: ¿bueno para matarlas o bueno para engordarlas? A partir del ejemplo se podrían diseñar de cara al trabajo los posibles contextos para el trabajo inferencial. Asimismo, los marcadores discursivos ofrecen posibilidades:

- (7) a. *Lisa es francesa, por tanto no necesita pasaporte para viajar a Suiza.*
b. *El argumento de Pepe no es original, además no es válido.*
c. *El sol brilla, pero hay nubes en el horizonte.*

En (1a) el uso inferencial de *por tanto* puede ser analizado como un indicador de que el hecho de que Lisa no necesite un pasaporte se deriva de la proposición en que se afirma que es francesa. En (1b) el uso inferencial de *además* puede ser entendido como un indicador de que la proposición expresada por la cláusula precedente proporciona una evidencia para extraer una conclusión común en un contexto accesible al oyente. Y en (1c) las expectativas del uso de *pero* pueden ser entendidas como una guía que indica que la proposición expresada por la cláusula siguiente invalida la afirmación contenida en la primera proposición, Blackmore (1987).

Es sabido que Blackmore (1987) concluyó que las palabras *por tanto*, *además*, *pero* de los enunciados de arriba no contribuyen a las condiciones de verdad del enunciado. Simplemente operan como instrucciones acerca de la manera en que debe interpretarse. Son guías para rentabilizar el trabajo inferencial, pues restringen la interpretación. De ahí que sea plausible utilizarlas como estrategias de entrenamiento pragmático para afectados por el SA reforzando el camino hacia las implicaturas.

El procedimiento que utilizamos es nítido, sustentados en las altas capacidades del sistema de computacional de los afectados por el SA, se buscan situaciones de interfaz gramática-pragmática con la mirada puesta en la intervención. Se trata de asfaltar el acceso a los procesos pragmáticos secundarios. Obsérvese que se intenta trazar un camino terapéutico inverso al de los afectados por afasia (salvando las distancias entre trastornos del neurodesarrollo y los adquiridos) pues los individuos afásicos parten en principio de una capacidad inferencial intacta y la utilizan estratégicamente para incitar a su interlocutor a verbalizar lo que ellos no pueden articular (Moreno,2011). Aun siendo conscientes de que es posible de que en los afectados por el SA la problemática orbite en torno a un sistema de procesamiento de la información que no disponga de la capacidad del neurotípico para algún tipo de trabajo inferencial, las herramientas de que

disponemos en la actualidad pasan por potenciar los estímulos en los lugares adecuados desde el conocimiento que nos ofrece la lingüística e intentar diseñar los materiales pertinentes para la intervención.

4. CONCLUSIONES

Al principio de este trabajo nos preguntábamos si los afectados por el SA presentan un perfil comunicativo peculiar asociado a un proceso de neurodesarrollo atípico. Para dar respuesta a esta cuestión hemos contrastado una muestra ecológica de habla con un protocolo de evaluación pragmática y nos hemos marcado unos objetivos específicos en torno a la identificación de los comportamientos comunicativos susceptibles de evaluación pragmática, su cuantificación e interpretación y, en última instancia, a las posibles vías de intervención.

Los resultados de nuestra investigación cifrados en categorías porcentuales:

Para la categoría <i>Habilidad pragmática general</i> (Hpg):	71,58 %
Para la categoría <i>Habilidad pragmática específica</i> (Hpe):	67,60 %
Para la categoría <i>Habilidad Pragmática de base gramatical</i> (Hpbg):	88,80 %
Para la categoría <i>Pragmática Enunciativa</i> (Pe):	72,20 %
Para la categoría <i>Pragmática Textual</i> (Pt):	85,20 %
Para la categoría <i>Pragmática Interactiva</i> (Pi):	51,26 %

Hacen plausible reforzar afirmativamente la idea planteada en nuestra hipótesis de partida. Frente a los valores categoriales medios de los informantes neurotípicos, que se sitúan sobre el 90 %, los porcentajes del 71,58 % en términos de *habilidad pragmática general* y del 67,60 %, asociados a la *habilidad pragmática específica*, quedando, por otro lado, la *habilidad pragmática de base gramatical*, 88,80 %, casi a la par del valor medio neurotípico, podrían interpretarse en el sentido de que, efectivamente, los afectados por SA presentan un estilo comunicativo característico.

Tres aspectos más concretos llaman la atención:

Por un lado, el valor medio relacionado con las máximas conversacionales de H.P. Grice porcentúa muy bajo, **40,9 %**. De acuerdo con la literatura especializada, de la lectura de este valor asociado al principio de cooperación conversacional griceano se podría deducir que los afectados por el SA no siguen la lógica conversacional neurotípica.

Por otro, el valor medio asociado a la pragmática interactiva también es significativo, **51,26 %**, pues de los grandes bloques categoriales, es el que tiene el valor medio más bajo. En este caso, se concluye que entre neuróticos y afectados por el SA existe una asimetría en los procesos que habilitan la estructura de la conversación

Por último, la comparación de los porcentajes de la habilidad pragmática de base gramatical, **88,80%**; general, **71,58 %**; específica, **67,60 %** e interactiva **51,26 %** emerge el dibujo de una escala descendente de la que se sigue que a medida que nos alejamos de los procesos pragmáticos, inferenciales, que se sustentan en la gramática, la habilidad pragmática de nuestros informantes afectados por el SA desciende progresivamente.

En relación a los objetivos específicos del trabajo, nos parece adecuado notar que abordar la compleja dinámica de la comunicación humana supone al menos tomar conciencia de la distorsión del análisis que se pueda producir en función del alcance de las herramientas empleadas para tal fin. Pues por un lado nos enfrentamos a escuetas muestras de habla natural filtradas a través de un corpus de datos escrito; por otro, a un campo categorial que generaliza en la misma medida en que pierde matices. En medio, nos encontramos con el natural grado de subjetividad individual volcado en el análisis. A esta problemática hay que sumarle el hecho de que por pequeñas que fueran las muestras conversacionales implicaban una gran variedad de categorías de análisis, incluso entrelazadas entre sí y de difícil deslinde. Tal es el caso por ejemplo de que una misma forma proposicional puede codificar diferente fuerza ilocutiva. Sin embargo, la observación de muestras empíricas y la búsqueda de generalizaciones a través de unas categorías pragmáticas básicas bien aceptadas por la comunidad científica nos parecen

buenos puntos de partida para un estudio posterior más exhaustivo. Nuestro proceder en la identificación de comportamientos susceptibles de evaluación pragmática ha sido el de observar si había evidencias suficientes para puntuar positivamente o negativamente un *ítem*, sin entrar a contabilizar todos los enunciados en los que se diera ese fenómeno y establecer una suerte de media matemática entre aciertos y desaciertos.

La cuantificación ha sido un objetivo más sencillo. La conversión de lo implícito de la comunicación (de lo no dicho) a porcentajes se ha realizado a través de una operación matemática. Este procedimiento se revela ventajoso para transmitir información a disciplinas vecinas. En este sentido, a falta de marcadores biológicos para pronosticar el SA, conviene valorar en su justa medida la utilidad y pertinencia de los estudios lingüísticos conductuales con metodología empírica y cuantitativa.

Para asumir la interpretación de los resultados hemos tratado de ser prudentes en relación a la información objetiva que arrojan y la literatura especializada sobre el asunto. Así, nuestra valoración se ha basado estrictamente en lo que sugieren los datos fruto del análisis que, no obstante, no se ha diferenciado mucho de los resultados generales sobre la materia.

Se han tomado, en cambio, más riesgos a la hora de interpretar el hecho de que nuestros resultados dibujen un perfil comunicativo en forma de escala descendente de habilidad pragmática a medida que el trabajo inferencial para la interpretación de enunciados se aleja de la codificación gramatical, pues nos obliga, por coherencia metodológica, a realizar la inferencia cualitativa pertinente: si nuestros datos apuntaran en la dirección correcta, es plausible pensar que si estimulamos progresivamente el trabajo inferencial desde los puntos comunicativos más fuertes, asentados en la habilidad pragmática de base gramatical, a los más débiles, los procesos pragmáticos secundarios (en términos relevantistas), la habilidad pragmática general de nuestros informantes afectados por el SA podría mejorar. No hemos visto corroborada directamente esta interpretación en estudios especializados, pero es la que ha guiado nuestra propuesta de intervención.

El último objetivo, la búsqueda de vías de actuación, es el más experimental y se podría entender como una cuestión abierta que plantea múltiples interrogantes y nuevas hipótesis de trabajo para posibles trabajos futuros, tanto en la vertiente de fundamentación teórica como en la aplicada. La contribución de las categorías procedimentales de la gramática a la interpretación de enunciados parece tener un peso específico y se podría aplicar en el ámbito de la pragmática clínica. En esta dirección apunta el esbozo presentado en el apartado correspondiente del trabajo: la profundización en la fundamentación teórica y el diseño de ejercicios específicos susceptibles de recopilarse para ser utilizados en la praxis clínica.

Uno de los primeros interrogantes que plantean los argumentos aducidos consiste en saber si hay *caso*. Es decir, una buena parte de los estudios consultados afirman que los problemas comunicativos de los individuos afectados por SA empiezan en los aspectos inferenciales de la comunicación, en tanto que se mantiene la capacidad gramatical intacta, pero ¿el corte es nítido, los procesos cognitivos y neuronales que habilitan la función comunicativa también están separados, o es plausible pensar que hay puntos de contacto? Recordamos aquí en términos diacrónicos el aforismo de Ariel (2008): *la gramática de hoy son las inferencias de ayer*. Con palabras diferentes pero con significado similar se expresan Tomasello (2008): *la función simbólica del lenguaje emerge del uso* y Langacker (2013): *la gramática es conceptualización del entorno*. Nosotros nos preguntamos si es posible invertir el camino para habilitar funciones cognitivas y conexiones neuronales: de la gramática a la pragmática, o mejor, con el ánimo de facilitar la convivencia, de los procesos pragmáticos asentados en la gramática a los pertinentes para integrar información de diversa procedencia.

5. BIBLIOGRAFÍA

Adams, C. y Bishop, D. (1989). *Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder: exchange structure, turntaking, repairs and cohesion*. *British Journal of Disorders of Communication*, 24 (3), pp. 211-239.

APA (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

APA (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Alba, L. (2009). *Perspectives on Discourse Analysis: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Asperger, H. (1944). *Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter*. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117. pp. 76-136.

Ariel, M. (2008). *Pragmatics and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ariel, M. (2010). *Defining Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Artigas J. (2008). *Principales avances neurológicos en los niños con TEA*. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional de autismo. Intervención educativa en los trastornos del espectro autista en la escuela del siglo XXI*. Murcia, 17 y 18 de octubre de 2008.

Austin, J. (1982) [1962]. *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

Auranen, M., Vanhala R., Varilo, T., Ayers, K., Kempas E., Ylisaukko-Oja, T., Sinsheimer, J., Peltonen, L. y Jarvela, I. (2002). *A genomewide screen for autism-spectrum disorder: evidence for a major susceptibility locus on chromosome 3q25-27*. American Journal of human genetics. 71, pp. 777-790.

Baird, G. (2006). *Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: The Special needs and autism Project (SNAP)*. The Lancet, Jul 15; 368 (9531), pp. 210-5.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness. An essay of autism and theory of mind*. Cambridge MA: MIT Press.

Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford: Oxford University Press.

Baron-Cohen, S. Lesley, A., Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a theory of mind?* Cognition, 21, pp. 37-46.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1986). *Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children*. British Journal of Developmental Psychology, 4, pp. 113-125.

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. y Lombardo, M. (2013). *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.

Baron-Cohen, S. (2017). *Neurodiversity, a revolutionary concept for autism and psychiatry*. Journal of child Psychology and Psychiatry, 58:6, pp. 744-747.

Benítez Burraco, A. (2009). *Genes y Lenguaje: aspectos ontogenéticos, filogenéticos y cognitivos*. Barcelona: Reverté.

Bettelheim, B. (2001). *La fortaleza vacía. Autismo infantil y el nacimiento del yo*. Barcelona: Paidós.

Bishop, D. (1989). *Development of the children's Communication Checklist: a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Sep; 39 (6), pp. 879-891.

Bishop, D. (2004). *Classification of developmental language disorders. Theoretical issues and clinical implications*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Blakemore, D. (1987). *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Brown, P. Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bryan, K. (1988). *Assessment of language disorders after right hemisphere damage*. *British Journal of Disorders of Communication*, (23), pp. 111-125.

Bueno, G. (2006) [1992]. *Teoría del cierre categorial*. Oviedo: Pentalfa.

Bybee, J. (2010). *Language, use and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carston, R. (2004). *Relevance Theory and the saying-implicating distinction*. En Horn, L. y Ward, G. (eds.), pp. 633-656.

Chen, K., Yang, W., Grimsby, J. y Schih, J. (1992). *The human 5-HT₂ receptor is encoded by a multiple intron-exon gene*. *Brain Molecular Research*. 14, pp. 20-26.

Chevalier, C., Wilson, D., Happé, F. y Noveck, I. (2010). *Scalar inferences in autism spectrum disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40, pp. 1104-1117.

Clark, B. (2013). *Relevance Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Copleston, F. (2002). *Historia de la filosofía*. Barcelona: Ariel.

Cortina, A. (2012). *Bioética, neuroética, libertad y justicia*. Valencia: Fundación Étnor.

Crystal, D. (1972). *The case of linguistics: a prognosis*. *British Journal of Disorders of Communication*. 7, pp. 1-16.

Crystal, D. (1983). *Patologías del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Crystal, D. (2001). *Clinical Linguistics*. En Aronoff, M. y Rees-Miller, J. *The Blackwell Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Crystal, D., Fletcher, P. y Garman, M. (1976). *The grammatical analysis of language disability*. London: Eduard Arnold.

Croft, W. and Cruse, A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummings, L. (2009) *Clinical Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Madrid: Alianza.

Dewart, H. and Summers, S. (1988). *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children*. Windsor: NEFER-Nelson.

Díez- Itza, E. (2014). *Lingüística clínica de las discapacidades intelectuales. Síndrome de Williams, síndrome de Down y síndrome de X-Frágil*. En Milagros Fernández Pérez (coord.). *Lingüística y déficit comunicativos*. Madrid: Síntesis.

Elman, J., Bates, E., Johnson, M., Kamirloff-Smith, A., Parisi, D y Plunkett, K. (1997). *Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development*. Cambridge: MIT Press.

Escandell-Vidal, V. (1995). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Escandell Vidal, M. V. (2014). *La comunicación: lengua cognición y sociedad*. Madrid: Akal.

Escandell-Vidal, V., Leonetti, M. y Ahern, A. (2011). *Procedural Meaning: Problems and Perspectives*. Bingley: Emerald Group Publishings.

Faerch, C. and Kasper, G. (1984). *Pragmatic knowledge: rules and procedures*. *Applied Linguistics*, 5 (3), pp. 214-225.

Filipek, P., Accardo. P., Baranek, G., Cook, E., Dawson, G., Gordon, B., Gravel, J. (1999). *The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders*. *Journal of Autism Developmental Disorders* 29, pp. 439-484.

Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la Lingüística. Dimensiones del lenguaje y vías de estudio*. Barcelona: Ariel.

Fernández Pérez, M. (coord.) (2014). *Lingüística y déficit comunicativo*. Madrid: Síntesis.

Fernández Ramírez, S. (1986). *Gramática española 4. El verbo y la oración*. Madrid: Arco Libros.

Fernández-Urquiza, M., Díaz, F., Moreno, V., Lázaro, M., Simón, T. (2015). *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática Revisado (PREP-R)*. Valencia: Guada Impresores.

Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge MA: MIT Press.

Fraser, C. y Blokley, J. (1973). *The Language Disordered Child. A New Look at Theory and Treatment*. Windsor: NFER-Nelson.

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining The Enigma*. London: Wiley-Blackwell.

Gallagher, T y Prutting, C. (eds.) (1983). *Pragmatic Assessement and Intervention Issues in Language*. San Diego: College Hill Press.

Gallardo Paúls, B. (2005). *Categorías inferenciales en pragmática clínica*. Revista de Neurología 41 (Supl. 1), pp. 65-71.

Gallardo Paúls, B. (2008). *Pragmática textual y TDAH*. En *Actas del XXVI Congreso Internacional AELFA*, pp. 1-2.

Gallardo, B. y Vallés, B. (2008). *Lingüística en contextos clínicos: la lingüística clínica*. Lengua y Habla. ISSN-e 2244-811X, Vol. 12, nº 1, pp. 32-50.

Garayzábal, E. (2009). *La lingüística clínica: teoría y práctica*. Estudios de lingüística: ELUA. ISSN 0212-7636. Nº Extra 3, pp. 131-168.

Gillberg, Ch. (1993). *The Epidemiology of Asperger Syndrome*. Journal of Child Psychology and Psychiatry. Volume 34, Issue 8.

Gilberg, Ch. (ed.) (1989). *Diagnosis and treatment of autism*. New York: Plenum Press.

Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures*. Nueva York: Vintage Press.

Gray, C., Attwood, T. y Holliday-Willey, L. (1999). *The discovery of «Aspie» criteria by Attwood and Gray*. *The Morning News 11* (3): 18-28.

Grice, H. (1975). *Logic and Conversation*. En *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts*, pp. 41-58. Peter Cole and Jerry Morgan (ed.). New York: Academic Press.

Grunwell, P. (1985). *Phonological Assessment of Child Speech (PACS)*. Windsor: NFER-Nelson,

Gutfreund, M., Harrison, M. y Wells, G. (1989). *Bristol Language Development Scales*. Windsor: NFER-Nelson.

Hadjkacem, I., Ayadi, H., Turki, M., Yaich, S., Khemekhem, K., Walha, A., Cherif, L., Moalla, Y., Ghribi, F. (2016). *Prenatal, perinatal and posnatal factors associated with autism spectrum disorders*. *Journal of Pediatrie (Rio J.)*. December, 92 (6), pp. 595-601.

Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Happé, F. (1993). *Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory*. *Cognition* 48 (2), pp. 101-119.

Happé, F. (2011). *Why fold Asperger síndrome into autism into autism spectrum disorder in the DSM-5?* *Spectrum/Autism Research News*. Disponible en <https://www.spectrumnews.org>

Hokett, Ch. (1960). *The Origin of Speech*. En *Scientific American*, 203, pp. 89-97.

Huang, J. (2014). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Jamain, S., Quach, H., Betancur, C., [...] y Paris Autism Research International Sippair Study (2003). *Mutations of the X-linked genes encoding neurolingins NLGN3 and NLGN4 are associated with autism*. *Natural Genetics*, 34, pp. 27-29.

- Juárez, A. y Monfort, M. (2001). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Santillana.
- Kanna, R., Keller, T., Cherkassky, V., Minshew, N. y Just, M. (2006). *Sentence comprehension in autism: thinking in pictures with decreased functional connectivity*. *Brain* 129, pp. 2484-2493.
- Kanner, L. (1947). *Autistic disturbances of affective contact*. *The nervous child* 2, pp. 217-250.
- Kato, M., Shimizu, T., Nagayosi, M., Kaneko, A., Sasaki, M. e Ikawa, Y. (1996). *Genomic imprinting of the human serotonin-receptor (HTR2) gene involved in development of retinoblastoma*. *American Journal of human genetics*. 59, pp. 1084-1090.
- Knapp, M. (1999). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Lamb, S. (1999). *Pathways of the Brain. The Neurocognitive Basis of Language*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Langacker, R. (2013). *Essentials of Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, L. (1969). *The North Western Syntax Screening test*. Evanston: North Western University Press.
- Leonetti, M. y Escandell-Vidal, V. (2015). *La interfaz sintaxis-pragmática*. En *Perspectivas de sintaxis formal*. Gallego, A. (ed.). Madrid: Akal.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lotter, V. (1966). *Epidemiology of Autistic Conditions in Young Children*. Social Psychiatry Research Unit, Institute of Psychiatry, London, S.E. 5. Vol. 1, nº. 3.

Lord, C., Rhianon, L., Whitney, G., Pickles, A., (2012). *Patterns of developmental trajectories in toddlers with autism spectrum disorder*. Journal of consulting and Clinical Psychology, 80 (3), pp. 477-489.

Loukusa, S., Leinonen, E., Kuusikko, S., Jussila, K., Mattila, M., Ryder, N., Ebeling, H. & Moilanen, I. (2007). *Use of context in pragmatic language comprehension by children with Asperger syndrome or high-functioning autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37 (6), pp. 1049-1059.

Lucas, E. (1980). *Semantic and Pragmatic Language Disorders: Assesement and Remediation*. Aspen: Rockville.

Marín, F. y Sánchez, J. (1991). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.

Martos, J. (2018). *El niño al que se le olvidó cómo mirar*. Madrid: La esfera de los libros.

McEnery, T y Wilson, A. (2001) [1996]. *Corpus linguistics (2nd. Ed.)*. Edinburg: Edinburgh University Press.

McTear, M. (1985). *Pragmatic disorders: a question of direction*. British Journal of Disorders of Comunication. 20 (2), pp. 119-127.

Monfort, M. y Monfort, I. (2001). *En la mente*. Madrid: Entha Ediciones.

Moreno, V. (2011). *Pragmática en afasia*. Valencia: Universitat de València.

Morris, C. (1938). *Foundations of the theory of signs*. In Neurath, O., Carnap y Morris, C. (eds.). *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago: Chicago University Press.

Nguyen, T. y Sudhof, T. (1997). *Binding properties of neuroligin 1 and neurexin 1 beta reveal function as heterophilic cell adhesion molecules*. Journal of Biology. 272, pp. 26032-26039.

Nussbaum, M. (1995) [1986]. *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.

Pääbo, S. (2015). *El hombre de nandertal: en busca de genomas perdidos*. Madrid: Alianza.

Payrató, L. (1995). *Transcripción del discurso coloquial*. En *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre el Análisis del Discurso Oral*. Almería, 23-25 de noviembre de 1994. Ed. L. Cortés Rodríguez. Almería: Universidad de Almería, Servicio de publicaciones, pp. 43-70.

Peirce, C. (1960). *Collect Papers of Charles Sanders Peirce*. Vols. 1-8; edited by Hartshorne, C. and Weiss, P. Harvard: Harvard University Press.

Pexman, P., Rostad, K., McMorris, C., Climie, E. Stowkowy, J. y Glenwright, M. (2011). *Processing of ironic language in children with high-functioning autism spectrum disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorders 41, pp. 1097-1112.

Pijnacker, J., Hagoort, P., Buitelaar, J., Tenuisse, J. y Geurts, B. (2009). *Pragmatics inferences in high-functioning adults with autism and Asperger syndrome*. Journal of Autism and Developmental Disorders 39, pp. 607-618.

Piven, J., Tsai, G., Nehme, E., Coyle, J., Chase, G., Folstein, S. (1991). *Platelet serotonin, a possible marker for familial autism*. Journal of Autism Developmental Disorder, 21, pp. 51-59.

Prutting, C. y Kirchner, D. (1987). *A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language*. Journal of Speech and Hearing Disorders. 52 (2), pp. 105-109.

Rapin, I. y Alen, D. (1983). *Developmental language disorders: nosologic consideration*. En Kirk, U (ed.). *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling*. New York: Academic Press.

Reboul, A., Manificat, S., Foudon, N. (2012). *Autism from a cognitive-pragmatic perspective*. Handbook of Cognitive Pragmatics. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 317-344.

Rice, C., Rosanoff, M. Dawson, G., Durkin, M., Croen, L., Singer, A., Yeargin, M. (2012). *Evaluating Changes in the Prevalence of the Autism Spectrum Disorders*. Public Health Rev. 34 (2), pp. 1-22.

Riper, C. (1939). *Speech Correction. Principles and Methods*. New York: Prentice Hall.

Risch, N., Spiker, D. Nouri, N., [...] y Miers, R. (1999). *A genomic screen of autism: evidence for a multifocus etiology*. American Journal of Human Genetics 65, pp. 493-507.

Rivière, A. (2003). *Obras escogidas (V.III): Metarrepresentación y semiosis*. Buenos Aires / Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Rodríguez, F. (2007). *Comunicación, autismo y síndrome de Asperger. Hacia un estado de la cuestión desde un punto de vista bibliográfico*. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied disciplines. 43 (5), pp. 679-690.

Rodríguez, F. (2012). *Evaluación pragmática de niños con síndrome de Asperger*. Almería: Universidad de Almería.

Rodríguez, F. (2014). *Corpus oral de hablantes con desarrollo típico y síndrome de Asperger*. Berlín: Logos Verlag GmbH.

Rumelhart, D. y McClelland, J. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition, (v.1, 2)*. Cambridge MA. MIT Press.

Sacks, O. (2009). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Barcelona: Anagrama.

Silberman, S. (2016). *Una tribu propia*. Barcelona: Ariel.

Sinclair, J. (2005). *Corpus and text-basic principles*. En Wynne, M. (ed.). *Developing linguistic corpora: A guide to good practice*. Oxford: Oxbow Books.

Singer, J. (1999). *Why can't you be normal for once in your life?* En *Disability Discourse*, Marian Corker (ed.). Open University Press, February 1, p.64.

Smith, B. y Leinonen, E. (1992). *Clinical Pragmatics. Unravelling the complexities of communication failure*. London: Chapman & Hall.

Smith, E. y Kosslyn, S. (2008). *Procesos cognitivos: modelos y bases neurales*. Madrid: Pearson.

Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

Surian, L., Baron-Cohen, S. y Heather, Van der L. (1996). *Are Children with autism deaf to gricean maxims?* *Cognitive Neuropsychiatry* 1, pp. 55-71.

Tager-Flusberg, H. (2006). *Defining language phenotypes in autism*. *Clinical Neuroscience, Res.* 6, pp. 219-224.

Tentler, D., Johannesson, T. Johansson, M., Rastam, M., Gilberg, C., Orsmark, C., Carlsson, B., Walström, J. y Dahl, N. (2003). *A candidate región for Asperger síndrome defined by two 17p breakpoints*. *European Journal of human genetics.* 11, pp. 189-195.

Timberger, N. y Elisabeth, A. (1987). *Niños autistas. Nuevas esperanzas de curación*. Madrid: Alianza.

Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Tsai, L. and Ghaziuddin, M. (2014). *DSM-5 ASD moves forward into the past*. Journal of Autism and Developmental Disorders. Feb; 44 (2), pp. 321-330.

Van Berkum, J. (2009). *The neuropragmatics of 'simple' utterance comprehension: an ERP review*. En *Semantics and Pragmatics: From experiment to theory*. Berlin: Center for General Linguistics.

Veenstra-VanderWeele, J. y Cook, E. (2004). *Molecular genetics of autism spectrum disorder*. Molecular Psychiatry. 9, pp. 819-832.

Verschuere, J. (2004). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.

Waterhouse, L. (2013). *Rethinking Autism. Variation and Complexity*. London: Academic Press.

Wing, L. (1981). *Asperger's Syndrome: A clinical account*. Psychological Medicine. 11, pp. 261-265.

Wing, L. (1988). *The continuum of autistic characteristics*. En Shopler, E. y Meisbov, G. (eds.). *Diagnosis and Assessment in autism*. New York: Plenum.

6. ANEXOS

Es ente apartado adjuntamos las fichas de los informantes y la parte del corpus oral correspondiente junto con la administración del PREP-R. A continuación de cada epígrafe se señala el turno en el que se localiza el comportamiento determinado que justifica la evaluación. En algunas casillas no se comenta por la obviedad de la conducta o por tratarse de un comportamiento general no localizado textualmente. En muchas ocasiones el informante alterna comportamientos comunicativos adecuados y en otras no tanto para un mismo ítem: nuestro modo de valorar se basa en marcar una conducta cuando se presenta evidente y no haya contraejemplos que invaliden nuestra estimación.

FICHA TÉCNICA			
Informante	DT-01	Fecha	09 junio 2010
Sexo	H	Duración	07:47
Edad	12	Lugar	IES Argar (Almería)
Lengua	Español (peninsular; variedad meridional)		

La conducta comunicativa verbal (y no verbal) del informante se ajusta a las siguientes afirmaciones:	Sí	No	NoEv
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Subnivel de Actos de habla			
1. Producción actos de habla			
1.1 <i>El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos).</i> Turno de transcripción nº 1, en adelante (TX): la elisión del fonema oclusivo dental /d/ en posición intervocálica es obviamente una variable sociolingüística propia de la variedad española meridional. T8: <i>pos</i> variante diastrática, no es atribuible a un desarrollo neurológico atípico. Si no se acentúa el fenómeno, no se tendrá en cuenta. T24: <i>cansá</i> , variante diatópica. Algunos alargamientos vocálicos para ganar tiempo en organizar su respuesta y alguna vacilación.	X		
1.2 <i>Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales).</i> T8, estructura apositiva que incluye subordinación relativa. T10, estructura consecutiva introducida por <i>por eso</i> ; perífrasis de posibilidad <i>podría estar viendo</i> / subordinación relativa coordinada copulativamente <i>una serie que...y que...</i> / T14, construcción causativa, prótasis introducida por <i>porque</i> / T20, <i>o lo que sea</i> podría indicar una limitación de acceso al eje paradigmático del lenguaje, al léxico, al no encontrar el término adecuado utiliza una expresión existencial. T26, 28, el uso de <i>eso</i> como comodín podría también indicar ciertas limitaciones de acceso al léxico, pero entendemos que es muy común y no se valorará negativamente.	X		
1.3 <i>Su manejo de las pausas y silencios intraturnos es adecuado:</i> T32,34: a pesar de	X		

algunos solapamientos, el signo & nos indica que la dinámica interaccional es aceptable			
2.Intencionalidad de los actos de habla: ilocutividad			
2.1 <i>Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados: T4</i> acto de habla asertivo, afirma un estado de cosas	X		
2.2. <i>Comprende y/o produce actos de habla indirectos: T2, 10: el uso de parece y puede estar viendo</i> indica que el informante es capaz de atenuar la fuerza ilocutiva de sus afirmaciones para proteger su imagen pública 'face' y eludir la posible responsabilidad de sus afirmaciones. Se pueden considerar actos de habla indirectos porque el destinatario debe recuperar la intención del emisor via inferencial.	X		
Subnivel tareas de edición			
3.Conductas compensatorias			
3.1 <i>Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos)</i>			X
3.2 <i>Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador): T10 pue-puede, y-y vacilaciones en la pronunciación que interpretamos con función reorganizativa.</i>	X		
3.3. <i>Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria)</i>			X
4.Rectificación y conciencia metapragmática	X		
<i>Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos: T32, 34: ayudar-ayudar, deso-em, desorientado: el informante muestra interés por la función fática del lenguaje, i.e., incide en el mensaje para asegurarse de su corrección. Asimismo, la intención de corregir errores desvela su conciencia metapragmática</i>			
Subnivel de inferencias			
5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas			
5.1. <i>La información que proporciona es veraz (implicatura de calidad). El informante no miente, lo que dice se ajusta a la realidad contextual.</i>	X		
5.2. <i>La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad). Aunque la información ofrecida por el informante a veces es excesiva, p.ej., T24, T40 no podemos decir que se falte en términos generales a esta máxima.</i>	X		
5.3. <i>La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera). No encontramos en el texto ejemplos que evidencien lo contrario.</i>	X		
5.4. <i>Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación).</i>	X		
5.5. <i>Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas)</i>	X		
6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas o modismos			X
PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Subnivel de coherencia			
7. Superestructuras textuales			
7.1. <i>Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espacio-temporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa). T24,26,40, son ejemplos en los que no se aprecia ningún déficit en este aspecto</i>	X		
7.2. <i>Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa). T43, en lugar de afirmar la opinión de E, establece condiciones de posibilidad. T49, defiende con claridad su posición argumentativa.</i>	X		
8 Gestión temática			
8.1. <i>Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización). El informante rematiza las ofertas temáticas de E</i>	X		
8.2. <i>Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático). T46, 47, 51,52, el cambio de viñetas (temático) transcurre de manera adecuada.</i>	X		

Subnivel de cohesión			
9. Eficacia léxica <i>Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicar lo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías. T55,57, viñeta, disfrazado, nadando, broma, evidencian una buena selección léxica</i>	X		
10. Morfología y formación de palabras <i>Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos.</i>	X		
11. Sintaxis y construcción gramatical <i>Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores.</i>	X		
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. Agilidad del turno <i>La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido</i>	X		
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno <i>El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables</i>	X		
14. Índice de participación conversacional <i>Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de otros participantes.</i>	X		
15. Predictibilidad <i>Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos</i>	X		
16. Prioridad <i>Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes</i>	X		
17. Gestualidad natural <i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye</i>			X
18. Uso comunicativo de la mirada <i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno.</i>			X

FICHA TÉCNICA			
Informante	SA-01	Fecha	04 octubre 2010
Sexo	H	Duración	09:03
Edad	09	Lugar	Sala polivalente, Asociación Asperger Asturias
Lengua	Español (peninsular; variedad septentrional)		
Otros detalles de la interacción	IGL presenta leves problemas de articulación fónica, vocalización y modulación sonora.		

La conducta comunicativa verbal (y no verbal) del informante se ajusta a las siguientes afirmaciones:	Sí	No	NoEv
---	-----------	-----------	-------------

PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Subnivel de Actos de habla			
1.Producción actos de habla			
1.1 <i>El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos).</i> T10, AGF tiene problemas con la articulación de las palabras <i>viñeta</i> y <i>enfadado</i> . T15, discurso entrecortado. T39, p.ej. articulación correcta. T52, 54,56, son ejemplos de articulación adecuada. A pesar de algunas dificultades, puntuamos positivamente este ítem.	X		
1.2 <i>Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significados (actos proposicionales).</i>	X		
1.3 <i>Su manejo de las pausas y silencios intraturnos es adecuado.</i> T9-10. La transición se alarga innecesariamente. T11-12, no se atiende la pausa intraturnos adecuadamente. T16, el silencio intraturno es demasiado largo, significativo. T26-32, las pausas son las adecuadas.		X	
2.Intencionalidad de los actos de habla: ilocutividad			
2.1 <i>Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados.</i> Los actos de habla que produce son en su mayoría asertivos. T112, <i>no se juega con la comida:</i> esta construcción avala que AGC es capaz de inferir pautas sociales metafóricas.	X		
2.2 <i>Comprende y/o produce actos de habla indirectos.</i> Comprende los actos de habla indirectos en la medida en el emisor (E) formula preguntas con verbos como <i>creer</i> , que suponen cierta capacidad de atribuir estados mentales, T9,10, y AGC responde con actos de habla asertivos, lo que supone que recupera la intención del emisor vía inferencial	X		
Subnivel tareas de edición			
3.Conductas compensatorias			
3.1 <i>Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos).</i> T1-20, AGC responde de manera mecánica a las peticiones de E, en un tono monocorde y neutro que implica poca integración de información contextual		X	
3.2. <i>Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador)</i>		X	
3.3. <i>Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria)</i>			X
4. Rectificación y conciencia metapragmática <i>Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos.</i> T27,31,37: <i>que...que es; porque el equi...porque su equipo</i>	X		
Subnivel de inferencias			
5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas			
5.1. <i>La información que proporciona es veraz (implicatura de calidad).</i>	X		
5.2. <i>La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad).</i> Una buena muestra de respuestas con monosílabos avalan la violación de esta máxima		X	
5.3. <i>La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera)</i>	X		
5.4. <i>Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación).</i> AGC se ciñe al tema de la interacción, incluso de manera excesiva.	X		
5.5. <i>Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas).</i> T95, AGC comprende la broma del tiburón, que implica la recuperación de significados codificados de forma figurada	X		
6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas o modismos. T112	X		
PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Subnivel de coherencia			

7. Superestructuras textuales			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espacio temporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa). T15, reordena su narración para respetar el orden lógico de los sucesos. T82, presenta adecuadamente los personajes del evento, incluso ofrece una narración en dos planos simultáneos introducida por mientras.	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa). T72, argumenta con decisión acerca de la causa de una situación en lugar de permanecer en la oferta de ambigüedad de E.	X		
8 Gestión temática			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización). T82,86, AGC gestiona adecuadamente el cambio temático	X		
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático). T58-68, AGC interactúa adaptándose con rapidez y adecuación a los constantes cambios temáticos.	X		
Subnivel de cohesión			
9. Eficacia léxica Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicarlo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías. T46, 50, AGC no presenta problemas de elección léxica: caminar, lejos, triste, helado.	X		
10. Morfología y formación de palabras Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos.	X		
11. Sintaxis y construcción gramatical Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores.	X		
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. Agilidad del turno La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido	X		
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables	X		
14. Índice de participación conversacional Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de otros participantes.		X	
15. Predictibilidad Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos. T27-33, la vinculación de los pares adyacentes formados por el turno de inicio y el de respuesta es adecuada.	X		
16. Prioridad Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes. La tendencia interactiva de AGC pasa únicamente por atender su turno de respuesta, no realiza turnos de inicio		X	
17. Gestualidad natural Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye			X
18. Uso comunicativo de la mirada Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno.			X

FICHA TÉCNICA

Informante	DT-02	Fecha	09 junio 2010
Sexo	H	Duración	05:42
Edad	12	Lugar	IES Argar (Almería)
Lengua	Español (peninsular; variedad meridional)		

La conducta comunicativa verbal (y no verbal) del informante se ajusta a las siguientes afirmaciones:	Sí	No	NoEv
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Subnivel de Actos de habla			
1. Producción actos de habla			
1.1 <i>El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos).</i>	X		
1.2 <i>Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales).</i>	X		
1.3 <i>Su manejo de las pausas y silencios intraturnos es Adecuado.</i>	X		
2. Intencionalidad de los actos de habla: ilocutividad			
2.1 <i>Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados</i>	X		
2.2. <i>Comprende y/o produce actos de habla indirectos</i>	X		
Subnivel tareas de edición			
3. Conductas compensatorias			
3.1 <i>Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos)</i>	X		
3.2. <i>Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador). T4 y ss., los alarmamientos vocálicos implican una estrategia discursiva para ganar tiempo y organizar sus intervenciones.</i>	X		
3.3. <i>Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria). T15</i>	X		
4. Rectificación y conciencia metapragmática <i>Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos</i>	X		
Subnivel de inferencias			
5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas			
5.1. <i>La información que proporciona es veraz (implicatura de calidad).</i>	X		
5.2. <i>La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad).</i>	X		
5.3. <i>La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera.)</i>	X		
5.4. <i>Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación).</i>	X		
5.5. <i>Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas)</i>	X		

6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas o modismos			X
PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Subnivel de coherencia			
7. Superestructuras textuales			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).	X		
8 Gestión temática			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización).	X		
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).	X		
Subnivel de cohesión			
9. Eficacia léxica Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicarlo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías.	X		
10. Morfología y formación de palabras Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos.	X		
11. Sintaxis y construcción gramatical Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores.	X		
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. Agilidad del turno La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido	X		
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables.	X		
14. Índice de participación conversacional Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de otros participantes.	X		
15. Predictibilidad Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos	X		
16. Prioridad Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes			
17. Gestualidad natural Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye	X		
18. Uso comunicativo de la mirada Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno.			X

FICHA TÉCNICA

Informante	SA-02	Fecha	19 octubre 2010
Sexo	H	Duración	08:55
Edad	11	Lugar	Sala polivalente, Asociación Asperger Asturias
Lengua	Español (peninsular: variedad septentrional)		

La conducta comunicativa verbal (y no verbal) del informante se ajusta a las siguientes afirmaciones:	Sí	No	NoEv
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Subnivel de Actos de habla			
1.Producción actos de habla			
<i>1.1 El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actosenunciativos). T20 ,26, 61, p.ej., no se detectan problemas de articulación más allá de algún alargamiento vocálico o alguna repetición.</i>	X		
<i>1.2 Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales). T 49,55, muestran que hay una buena selección léxica y construcción gramatical adecuada.</i>	X		
<i>1.3 Su manejo de las pausas y silencios intraturnos es adecuado. T 18,24 son buenos ejemplos de una dinámica intraturnos adecuada</i>	X		
2.Intencionalidad de los actos de habla: ilocutividad			
<i>2.1 Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados. T 51, el informante realiza un acto de habla imperativo, espera, y en general su nivel intencional tanto comprensivo como productivo es adecuado. El T61 ofrece en poner una cara, un acto de habla indirecto lexicalizado.</i>	X		
<i>2.2. Comprende y/o produce actos de habla indirectos. T2, Lo consideramos un pseudo acto de habla indirecto: ante una pregunta directa de E, el informante responde mostrando su intención en forma de perifrasis, posiblemente, para protegerse del efecto del resultado de su actuación. El enunciado 5-6 supone la comprensión de actos de habla indirectos: la primera parte de T5 enuncia la petición de permiso para hacer una pregunta, en T6 se responde de manera directa; esto significa que el informante ha recuperado la intención de E en T5 vía inferencial.</i>	X		
Subnivel tareas de edición			
3.Conductas compensatorias			
<i>3.1 Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos). T10,12</i>	X		
<i>3.2. Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador. T10, mm, se puede considerar una estrategia destinada a ganar tiempo para articular una respuesta adecuada.</i>	X		
<i>3.3. Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria). T12.14, se ríe y gesticula para apoyar su conducta verbal</i>	X		
4.Rectificación y conciencia metapragmática	X		
<i>Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos. T39, reformula su discurso, sustituye un cuantificador por un sustantivo al darse cuenta de una ambigüedad en el contexto.</i>			
Subnivel de inferencias			

5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas			
5.1. <i>La información que proporciona es veraz (implicatura de calidad).</i> T2, DCF se acoge a una perifrasis para poder disfrazar la veracidad de sus intervenciones. T 22, DCF asume la edad de uno de los protagonistas de un viñeta sin poder saberla.		X	
5.2. <i>La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad).</i> T26, DFC ofrece más información de la verificable en las viñetas; T40, inventa.		X	
5.3. <i>La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera).</i> T1-9, muy significativos, discurso enrevesado, ambiguo, inseguro, oblicuo.		X	
5.4. <i>Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación).</i> DCF en T1-9, elude el tema de conversación, fija el suyo y no atiende realmente a lo que se le pregunta.		X	
5.5. <i>Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas).</i> DCF muestra un alto grado de inteligencia. La primera parte de su discurso es altamente estratégica, pues trata de proteger su imagen pública.	X		
6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas o modismos.			X
PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Subnivel de coherencia			
7. Superestructuras textuales			
7.1. <i>Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).</i> T102	X		
7.2. <i>Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).</i> T116	X		
8 Gestión temática			
8.1. <i>Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización).</i> T1-9		X	
8.2. <i>Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).</i> T1-9,		X	
Subnivel de cohesión			
9. Eficacia léxica <i>Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicarlo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías.</i> T24-26	X		
10. Morfología y formación de palabras <i>Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos.</i>	X		
11. Sintaxis y construcción gramatical <i>Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores.</i>	X		
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. Agilidad del turno <i>La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido.</i> T32-38		X	
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno <i>El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables.</i>	X		
14. Índice de participación conversacional <i>Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es</i>		X	

<i>proporcional al de otros participantes. En general, DCF participa más que el resto de compañeros de la muestra.</i>			
15. Predictibilidad <i>Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos. T1-9; T28-39</i>		X	
16. Prioridad <i>Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes. T28-39</i>		X	
17. Gestualidad natural <i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye. T14-16</i>	X		
18. Uso comunicativo de la mirada <i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno.</i>			X

FICHA TÉCNICA

Informante	DT-03	Fecha	09 junio 2010
Sexo	M	Duración	05:35
Edad	12	Lugar	IES Argar (Almería)
Lengua	Español (peninsular; variedad meridional)		

La conducta comunicativa verbal (y no verbal) del informante se ajusta a las siguientes afirmaciones:	Sí	No	NoEv
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Subnivel de Actos de habla			
1. Producción actos de habla			
<i>1.1 El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos). T2,4,7</i>	X		
<i>1.2 Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales). T7,11,13</i>	X		
<i>1.3 Su manejo de las pausas y silencios intraturnos es adecuado. T23,35,37</i>	X		
2. Intencionalidad de los actos de habla: ilocutividad			
<i>2.1 Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados. T2,T4</i>	X		
<i>2.2. Comprende y/o produce actos de habla indirectos. T15</i>	X		
Subnivel tareas de edición			
3. Conductas compensatorias			
<i>3.1 Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos). T11,T13, soltar aire por la boca o reírse resultan significativos como actos paraverbales que armonizan su comportamiento verbal en relación al contexto.</i>	X		
<i>3.2. Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador). T2,T11</i>	X		
<i>3.3. Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria). T35, 39, sonrisa cómplice compartida con E.</i>	X		
4. Rectificación y conciencia metapragmática			
<i>Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando</i>	X		

<i>resultan problemáticos. T31,</i>			
Subnivel de inferencias			
5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas			
5.1. <i>La información que proporciona es veraz(implicatura de calidad).T2,4,7</i>	X		
5.2. <i>La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad).T13,15</i>	X		
5.3. <i>La información se proporciona de manera clara,ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera)T18,20</i>	X		
5.4. <i>Sus intervenciones tienen relación con el tema deconversación (implicatura de relación).T23,T31</i>	X		
5.5. <i>Comprende los contenidos implícitamentecomunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas)</i>	x		
6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas o modismos			x
PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Subnivel de coherencia			
7. Superestructuras textuales			
7.1. <i>Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa susacciones espaciotemporalmente, e introduce lainformación respetando el orden lógico y cronológico enel desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).T31</i>	X		
7.2. <i>Cuando tiene que defender una posiciónargumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más alláde reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).T35</i>	x		
8 Gestión temática			
8.1. <i>Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechazaexplícitamente (tematización).</i>	X		
8.2. <i>Si introduce un tema nuevo, lo hace de manerafluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).</i>	X		
Subnivel de cohesión			
9. Eficacia léxica <i>Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicarlo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías.T39,43</i>	X		
10. Morfología y formación de palabras <i>Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos,adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos.T4,T7</i>	x		
11. Sintaxis y construcción gramatical <i>Su construcción de las frases y oraciones esconvencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado)como en constituyentes menores.T15</i>	x		
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. Agilidad del turno <i>La interacción conversacional se produce a un ritmodalógico ágil y rápido. T1-11</i>	X		
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno <i>El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sininterrupciones ni demoras notables.T1-11</i>	X		
14. Índice de participación conversacional <i>Su nivel de participación verbal en la conversación(cantidad de turnos y palabras) es proporcional al deotros participantes.T23-31</i>	x		
15. Predictibilidad <i>Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como</i>	x		

Predichos.T8-13			
16. Prioridad <i>Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes. T1-11</i>	X		
17. Gestualidad natural <i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye. T11,13</i>	X		
18. Uso comunicativo de la mirada <i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno.</i>			X

FICHA TÉCNICA			
Informante	SA-03	Fecha	21 octubre 2010
Sexo	H	Duración	10:38
Edad	09	Lugar	Sala polivalente, Asociación Asperger Asturias
Lengua	Español (peninsular; variedad septentrional)		
Otros detalles de la interacción	APC se muestra hiperactivo e impulsivo. Silabeo excesivo. Modulación deficiente de la voz, debido a los problemas para expulsar el aire.		

La conducta comunicativa verbal (y no verbal) del informante se ajusta a las siguientes afirmaciones:	Sí	No	NoEv
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Subnivel de Actos de habla			
1. Producción actos de habla			
1.1 <i>El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos). T7,10, 15, 21 ejemplifican que APC no muestra problemas de articulación salvo alargamientos vocálicos o alguna palabra truncada.</i>	X		
1.2 <i>Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales). T10,16</i>	X		
1.3 <i>Su manejo de las pausas y silencios intraturnos es adecuado. El desarrollo de la conversación muestra que no hay problemas específicos en este ítem. La estructura del intercambio comunicativo nos parece correcta</i>	X		
2. Intencionalidad de los actos de habla: ilocutividad			
2.1 <i>Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados. T1,7,10</i>	X		
2.2. <i>Comprende y/o produce actos de habla indirectos.</i>			X
Subnivel tareas de edición			
3. Conductas compensatorias			
3.1 <i>Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos). T5,16</i>	X		
3.2. <i>Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador). T1,5,10, APC se muestra demasiado impulsivo para producir un discurso estratégico.</i>		X	
3.3. <i>Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad</i>	X		

compensatoria). T16,21			
4.Rectificación y conciencia metapragmática <i>Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos. T24,80</i>		X	
Subnivel de inferencias			
5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas			
5.1. <i>La información que proporciona es veraz(implicatura de calidad).T5,7,9</i>		X	
5.2. <i>La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad).T12,13,24</i>		X	
5.3. <i>La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera).T24,T80</i>		X	
5.4. <i>Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación).T5,7</i>		X	
5.5. <i>Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas)</i>			X
6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas o modismos			X
PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Subnivel de coherencia			
7. Superestructuras textuales			
7.1. <i>Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).T80,91</i>		X	
7.2. <i>Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).T97</i>	X		
8 Gestión temática			
8.1. <i>Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización).Lo reconoce aunque en muchas ocasiones no le interesa o no hace caso alguno. T5,7,10,26</i>	X		
8.2. <i>Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).T5,7,16</i>	X		
Subnivel de cohesión			
9. Eficacia léxica <i>Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicarlo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías.</i>	X		
10. Morfología y formación de palabras <i>Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos.</i>	X		
11. Sintaxis y construcción gramatical <i>Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores.</i>	X		
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. Agilidad del turno <i>La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido</i>	X		
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno <i>El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables.T37,39,41</i>	X		
14. Índice de participación conversacional <i>Su nivel de participación verbal en la conversación(cantidad de turnos y palabras) es</i>		X	

<i>proporcional al de otros participantes. T80,91,93,97</i>			
15. Predictibilidad <i>Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos. T70-77</i>		X	
16. Prioridad <i>Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes. T70-77</i>		X	
17. Gestualidad natural <i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye. T16,18</i>		X	
18. Uso comunicativo de la mirada <i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmarse, para ceder o pedir el turno.</i>			X

FICHA TÉCNICA

Informante	DT-04	Fecha	09 junio 2010
Sexo	M	Duración	04:20
Edad	12	Lugar	IES Argar (Almería)
Lengua	Español (peninsular; variedad meridional)		

La conducta comunicativa verbal (y no verbal) del informante se ajusta a las siguientes afirmaciones:	Sí	No	NoEv
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Subnivel de Actos de habla			
1. Producción actos de habla			
<i>1.1 El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos). T2,4</i>	X		
<i>1.2 Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales). T12, T18</i>	X		
<i>1.3 Su manejo de las pausas y silencios intraturnos es adecuado. T16,28</i>	X		
2. Intencionalidad de los actos de habla: ilocutividad			
<i>2.1 Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados. T18,20 sus aserciones y preguntas son adecuadas</i>	X		
<i>2.2. Comprende y/o produce actos de habla indirectos</i>			X
Subnivel tareas de edición			
3. Conductas compensatorias			
<i>3.1 Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos). T9, T14</i>	X		
<i>3.2. Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador). T4, T6</i>	X		
<i>3.3. Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria). T19, T36</i>	X		
4. Rectificación y conciencia metapragmática <i>Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos. T16, T52</i>		X	
Subnivel de inferencias			
5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y Particularizadas			
<i>5.1. La información que proporciona es veraz (implicatura de calidad). T2,4,11</i>	X		

5.2. La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad). T14-20	X		
5.3. La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera). T12, T52,	X		
5.4. Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación). T20-26	X		
5.5. Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas). T4,6		X	
6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas o modismos			X
PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Subnivel de coherencia			
7. Superestructuras textuales			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa). T42	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa). T46	X		
8 Gestión temática			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización). T20-26	X		
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático). T1-11	X		
Subnivel de cohesión			
9. Eficacia léxica Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicarlo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad adléxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías. T13-26		X	
10. Morfología y formación de palabras Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos. T1-11		X	
11. Sintaxis y construcción gramatical Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores. T42,46		X	
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. Agilidad del turno La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido. T38-46		X	
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables. T19-32		X	
14. Índice de participación conversacional Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de otros participantes.		X	
15. Predictibilidad Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos. T20-30		X	
16. Prioridad Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes. T1-11		X	
17. Gestualidad natural			X

<i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye</i>			
18. Uso comunicativo de la mirada <i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno.</i>			X

FICHA TÉCNICA

Informante	SA-04	Fecha	25 octubre 2010
Sexo	H	Duración	10:10
Edad	13	Lugar	Sala polivalente, Asociación Asperger Asturias
Lengua	Español (peninsular; variedad septentrional)		
Otros detalles de la interacción	Lenguaje excesivamente formal; sensación de pedantería característica en los hablantes con síndrome de Asperger.		

La conducta comunicativa verbal (y no verbal) del informante se ajusta a las siguientes afirmaciones:	Sí	No	NoEv
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Subnivel de Actos de habla			
1. Producción actos de habla			
1.1 <i>El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos). T6,8</i>	X		
1.2 <i>Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales). T10,12</i>	X		
1.3 <i>Su manejo de las pausas y silencios intrajornada es adecuado. T3-8</i>	X		
2. Intencionalidad de los actos de habla: ilocutividad			
2.1 <i>Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados. T2-6</i>	X		
2.2. <i>Comprende y/o produce actos de habla indirectos. T15, E le pregunta si cree, BFG responde adecuadamente lo que implica trabajo inferencial para recuperar intención de E.</i>	x		
Subnivel tareas de edición			
3. Conductas compensatorias			
3.1 <i>Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos). T4,6</i>	X		
3.2. <i>Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador). T10-12</i>	X		
3.3. <i>Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria). T30,48</i>	X		
4. Rectificación y conciencia metapragmática <i>Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos. T50</i>	X		

Subnivel de inferencias			
5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas			
5.1. <i>La información que proporciona es veraz(implicatura de calidad).T6,8</i>	X		
5.2. <i>La información que proporciona no es ni escasa, niexcesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientoscontextuales (implicatura de cantidad).T6,8,10</i>		X	
5.3. <i>La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera). T6,8,10</i>		X	
5.4. <i>Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación).T12,14</i>	X		
5.5. <i>Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas).</i>			X
6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas o modismos. T71	X		
PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Subnivel de coherencia			
7. Superestructuras textuales			
7.1. <i>Al construir un relato no omite sucesos relevantes,presenta adecuadamente a los personajes, sitúa susacciones espaciotemporalmente, e introduce lainformación respetando el orden lógico y cronológico enel desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).T 50,59,</i>		X	
7.2. <i>Cuando tiene que defender una posiciónargumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).T69,75</i>	X		
8 Gestión temática			
8.1. <i>Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevotema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechazaexplícitamente (tematización).T38,44</i>	X		
8.2. <i>Si introduce un tema nuevo, lo hace de manerafluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).T38,44</i>	X		
Subnivel de cohesión			
9. Eficacia léxica <i>Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicarlo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo enrepeticiones o palabras vacías.T46,52</i>	X		
10. Morfología y formación de palabras <i>Su construcción de las palabras es completa, utilizandoadecuadamente las terminaciones de sustantivos,adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos.T46,52</i>	X		
11. Sintaxis y construcción gramatical <i>Su construcción de las frases y oraciones esconvencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado)como en constituyentes menores.T46,52</i>	X		
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. Agilidad del turno <i>La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido. T1,10</i>	X		
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno <i>El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sininterrupciones ni demoras notables. T11-18</i>	X		
14. Índice de participación conversacional <i>Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al deotros participantes.</i>		X	
15. Predictibilidad <i>Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos. T60-67</i>	X		

16. Prioridad <i>Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como ensegundas partes de los pares adyacentes. T70,77</i>	X		
17. Gestualidad natural <i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye. T81,86</i>	X		
18. Uso comunicativo de la mirada <i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmarescucha y comprensión, para ceder o pedir el turno.</i>			X

FICHA TÉCNICA

Informante	DT-05	Fecha	09 junio 2010
Sexo	H	Duración	04:30
Edad	12	Lugar	IES Argar (Almería)
Lengua	Español (peninsular; variedad meridional)		

La conducta comunicativa verbal (y no verbal) del informante se ajusta a las siguientes afirmaciones:	Sí	No	NoEv
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Subnivel de Actos de habla			
1. Producción actos de habla			
1.1 <i>El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos). T2,4,6,8</i>	X		
1.2 <i>Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales). T 12,14</i>	X		
1.3 <i>Su manejo de las pausas y silencios intraturnos es adecuado. T3-13</i>	X		
2. Intencionalidad de los actos de habla: ilocutividad			
2.1 <i>Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados.</i>			X
2.2. <i>Comprende y/o produce actos de habla indirectos. T5-8. Las preguntas de E son una invitación a que JBC explique una situación determinada, pero responde con síes o noes taxativos: no es capaz de inferir la intención de E.</i>		X	
Subnivel tareas de edición			
3. Conductas compensatorias			
3.1 <i>Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos). T16,42</i>	X		
3.2. <i>Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador). T28,</i>	X		
3.3. <i>Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria). T44,46</i>	X		
4. Rectificación y conciencia metapragmática <i>Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos. T4,38</i>	X		
Subnivel de inferencias			
5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y particularizadas			

5.1. La información que proporciona es veraz(implicatura de calidad).T2,4	X		
5.2. La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad).T2,4,12,14	X		
5.3. La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera).T12,14	X		
5.4. Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación).T22,T34	X		
5.5. Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas).T11, Vale, tiene valor pragmático en tanto invitación a proseguir con la explicación: JBC interpreta este significado más allá de los codificado por el sistema lingüístico. Por tanto es capaz de modular la interpretación del significado de las palabras en función del contexto.	X		
6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas o modismos.			X
PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Subnivel de coherencia			
7. Superestructuras textuales			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).T34,38.	X		
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).T32,42	X		
8 Gestión temática			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización).T17,18,23,24	X		
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).T25-30	X		
Subnivel de cohesión			
9. Eficacia léxica Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicarlo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías.T38,T42	X		
10. Morfología y formación de palabras Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos.T38,42			
11. Sintaxis y construcción gramatical Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores.T38,42			
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. Agilidad del turno La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido. T37-47	X		
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables.T23-34	X		
14. Índice de participación conversacional Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de otros participantes.	X		
15. Predictibilidad Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos. T1-14	X		
16. Prioridad Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras	X		

<i>partes como ensegundas partes de los pares adyacentes. T1-14</i>			
17. Gestualidad natural <i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye. T41-44</i>	X		
18. Uso comunicativo de la mirada <i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno.</i>			X

FICHA TÉCNICA

Informante	SA-05	Fecha	05 noviembre 2010
Sexo	H	Duración	09:29
Edad	13	Lugar	Sala polivalente, Asociación Asperger Asturias
Lengua	Español (peninsular; variedad septentrional)		

La conducta comunicativa verbal (y no verbal) del informante se ajusta a las siguientes afirmaciones:	Sí	No	NoEv
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA			
Subnivel de Actos de habla			
1. Producción actos de habla			
<i>1.1 El hablante articula correctamente las palabras, de manera que las emisiones resulten reconocibles (actos enunciativos). T4,6,8</i>	X		
<i>1.2 Encuentra las palabras que busca y es capaz de hacer uso de la gramática de su lengua para transmitir significado (actos proposicionales). T40,42</i>	X		
<i>1.3 Su manejo de las pausas y silencios intrajornada es adecuado. T39-49</i>	X		
2. Intencionalidad de los actos de habla: ilocutividad			
<i>2.1 Comprende y/o produce actos de habla directos e indirectos convencionalizados. T51,55,57</i>	X		
<i>2.2. Comprende y/o produce actos de habla indirectos. T9-10,</i>	X		
Subnivel tareas de edición			
3. Conductas compensatorias			
<i>3.1 Emplea actos verbales y/o paraverbales compensatorios (actos locutivos). T21,53</i>	X		
<i>3.2. Utiliza estrategias verbales que le permiten ganar tiempo extra para la construcción de sus emisiones (actos borrador). T26,32,34</i>	X		
<i>3.3. Utiliza gestos que sustituyen, completan, o regulan la producción verbal (gestualidad compensatoria). T21,26</i>	X		
4. Rectificación y conciencia metapragmática <i>Muestra conciencia de su dificultad, y trata de corregir sus propios enunciados cuando resultan problemáticos. T10,92</i>	X		
Subnivel de inferencias			
5. Principio de Cooperación: implicaturas generalizadas y			

particularizadas			
5.1. La información que proporciona es veraz(implicatura de calidad).8,10,16	X		
5.2. La información que proporciona no es ni escasa, ni excesiva, siempre teniendo en cuenta los requerimientos contextuales (implicatura de cantidad).30.32,34,36,46		X	
5.3. La información se proporciona de manera clara, ordenada y sin ambigüedades (implicatura de manera).T92,125		X	
5.4. Sus intervenciones tienen relación con el tema de conversación (implicatura de relación).	X		
5.5. Comprende los contenidos implícitamente comunicados cuando se transgrede intencionadamente alguna de las máximas, y/o bien comunica contenidos implícitos él mismo (implicaturas particularizadas)			X
6. Implícitos convencionales: inferencias trópicas lexicalizadas o modismos			x
PRAGMÁTICA TEXTUAL			
Subnivel de coherencia			
7. Superestructuras textuales			
7.1. Al construir un relato no omite sucesos relevantes, presenta adecuadamente a los personajes, sitúa sus acciones espaciotemporalmente, e introduce la información respetando el orden lógico y cronológico en el desarrollo de los sucesos (superestructura narrativa).T92,125		X	
7.2. Cuando tiene que defender una posición argumentativa o justificar una afirmación, el hablante proporciona algún argumento válido a su favor, más allá de reiterar la posición expresada (superestructura argumentativa).T125,131,133,138	X		
8 Gestión temática			
8.1. Reconoce cuándo su interlocutor introduce un nuevo tema, y propicia el desarrollo temático o bien lo rechaza explícitamente (tematización).T119-122	X		
8.2. Si introduce un tema nuevo, lo hace de manera fluida, sin rupturas temáticas bruscas (cambio temático).T60-67	X		
Subnivel de cohesión			
9. Eficacia léxica Sabe utilizar las palabras adecuadamente para explicarlo que quiere transmitir; tiene suficiente capacidad léxica para construir su discurso sin apoyarse solo en repeticiones o palabras vacías.T84,100,108	X		
10. Morfología y formación de palabras Su construcción de las palabras es completa, utilizando adecuadamente las terminaciones de sustantivos, adjetivos y verbos, respetando las concordancias de tiempo, género o número, así como los artículos.T84,100,108	X		
11. Sintaxis y construcción gramatical Su construcción de las frases y oraciones es convencional y utiliza enunciados de estructura completa, tanto en las oraciones (sujeto + predicado) como en constituyentes menores.T110-112	X		
PRAGMÁTICA INTERACTIVA			
12. Agilidad del turno La interacción conversacional se produce a un ritmo dialógico ágil y rápido.T63-73	X		
13. Cambio de hablante, fluidez en la toma de turno El paciente toma sus turnos en el momento adecuado, sin interrupciones ni demoras notables.T63-73	X		
14. Índice de participación conversacional Su nivel de participación verbal en la conversación (cantidad de turnos y palabras) es proporcional al de otros participantes.T30,32,34,36		X	
15. Predictibilidad Utiliza adecuadamente tanto turnos predictivos como predichos. T28-38		X	
16. Prioridad Diseña sus turnos atendiendo a principios de prioridad conversacional, tanto en primeras partes como en segundas partes de los pares adyacentes.T28-38		x	

17. Gestualidad natural <i>Su uso de los gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementa y matiza su lenguaje adecuadamente, pero no lo sustituye</i>			X
18. Uso comunicativo de la mirada <i>Utiliza la mirada comunicativamente, para confirmar escucha y comprensión, para ceder o pedir el turno.</i>			X

Corpus oral de hablantes con desarrollo típico y síndrome de Asperger:

[Patologías del lenguaje TFM\Francisco J Rodríguez Muñoz\Corpus oral Logos Verlag \(1\).pdf](#)