

El estudio de los aspectos socioafectivos y cognitivos ha cobrado una gran importancia, en los últimos años, en el amplio campo de la investigación e intervención sobre las necesidades educativas especiales y su relación con los trastornos del desarrollo. En este contexto, se presenta esta obra de Daniel Valdez, profesor de la UBA y de la FLACSO (Argentina), y continuador de las aportaciones de Ángel Rivière.

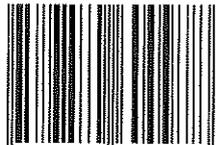
La *teoría de la mente* recibe aquí una atención destacada. Consiste en la capacidad cognitiva fundamental de atribuir creencias, deseos, emociones, intenciones, a los demás y a nosotros mismos. Permite realizar inferencias acerca de los otros, y sus mentes, así como interpretar las interacciones humanas y realizar predicciones sobre sus cursos de acción.

Las alteraciones de estas competencias en los llamados *trastornos del espectro autista* muestran cómo cambian las perspectivas del sujeto en la vida de relación interpersonal, en la comunicación y en los vínculos afectivos. Para las personas con autismo o Síndrome de Asperger, la comprensión de las emociones propias y ajenas se convierte en una empresa muy compleja, dada su sutileza y frecuente ambigüedad.

Esta obra, a la luz de los recientes enfoques cognitivos, estudia estas cuestiones con rigor y gran actualización, y puede ser de utilidad práctica para todos aquellos implicados en la educación de personas con necesidades educativas especiales.

Mario Carretero

ISBN 978-987-06-0097-8



9 789870 600978

Código: A-4-0097

AIQUE
Educación

Daniel Valdez

Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo

Necesidades educativas especiales

en trastornos del
desarrollo

Daniel Valdez

AIQUE
Educación

4

Valdéz, Daniel
Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo / Daniel Valdéz ;
dirigido por Mario Carretero. - 1a ed. 4a reimp. - Buenos Aires :
Aique Grupo Editor, 2012.
208 p. ; 23x16 cm. - (Psicología cognitiva y educación / Mario Carretero)

ISBN 978-987-06-0097-8

1. Psicología Cognitiva. I. Mario Carretero, dir. II. Título
CDD 370.152

Dirección editorial
Diego F. Barros

Dirección de colección
Mario Carretero

Edición
Analia Melgar

Supervisión gráfica
Victoria Maier

Coordinación gráfica
Silvina Roveda

Ilustración
Walter Iaruccia

Corrección
Cecilia Biagioli - Mercedes Seara

Diseño de tapa
Gustavo Macri

Producción Industrial
Pablo Sibione

© Copyright Aique Grupo Editor S. A.
Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Teléfono y Fax: 4867-7000
e-mail: editorial@aique.com.ar - http://www.aique.com.ar

Hecho el depósito que previene la ley 11723.
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
ISBN 978-987-06-0097-8
Primera edición - Cuarta reimpresión

La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o
modificada, y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, electrónico,
informático, magnético y sobre cualquier tipo de soporte, no autorizada por los
editores, viola los derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

Esta edición se terminó de imprimir en Septiembre de 2012
en Primera Clase Impresores, California 1231, CABA, Bs. As., Argentina.

5

Índice

Agradecimientos	7
Introducción. ¿Por qué hablar de <i>teoría de la mente</i> ?	11
CAPÍTULO I.	
RELACIONES INTERPERSONALES, TEORÍA DE LA MENTE Y ESPECTRO AUTISTA	
1. La mirada mental	17
2. Relaciones interpersonales y lectura mental	19
3. Teoría de la mente: perspectivas acerca de un concepto	24
4. La lectura mental: el modelo de Baron-Cohen	26
5. Los aportes cognitivo-constructivistas: la construcción progresiva de la teoría de la mente en el contexto de la <i>teoría-teoría</i>	29
6. Implicación intersubjetiva y desarrollo de habilidades interpersonales	33
7. La teoría de la mente como <i>proceso psicológico superior</i>	34
7.1. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores	34
7.2. Los instrumentos de mediación y la constitución del psiquismo	39
7.3. Enfoque genético para la comprensión de los procesos psicológicos superiores	45
8. Claves en los estudios sobre teoría de la mente: el engaño y la mentira	47
9. Las tareas de evaluación de teoría de la mente en sujetos con desarrollo normal: el paradigma de falsa creencia	50
10. La teoría de la mente y el espectro autista	56
11. La teoría de la mente y la memoria autobiográfica	68
12. Síndrome de Asperger y trama narrativa personal	76
13. Competencias mentalistas, aprendizaje y desarrollo	81

2

Comunicación y lenguaje: Sus alteraciones en el Síndrome de Asperger

Mientras estoy produciendo lenguaje, estoy realizando adaptaciones sumamente complejas a la mente del otro. Mi lenguaje será pragmáticamente adecuado (será relevante), en tanto se adapte a las mentes de mis interlocutores. El objetivo de la comunicación es fundamentalmente mentalista.

Ángel Rivière (2001a).

1. Introducción

Cuando le preguntamos a Pablo, un joven de dieciocho años con Síndrome de Asperger, cómo se imagina dentro de diez años, su respuesta textual fue la que sigue:

Muchas veces he pensado en las zapatillas... Cuando estoy en la cama, pienso en diseñar zapatillas muchísimo mejores, muchísimo mejores de las que hay en la realidad en los escaparates, quiero diseñarlas, en mi pensamiento, pero como salen dos o tres, me olvido, porque si recuerdo una luego quiero recordarla porque sólo recuerdo en un cincuenta por

ciento en vez de recordar en un cien por cien. Me gustaría diseñar zapatillas y aparte de eso más cosas. Yo en primer lugar quiero ser deportista. Ayer por la mañana jugando al fútbol, en un campo de baloncesto, la mayor parte del tiempo y luego en el campo de al lado, menos tiempo, de fútbol sala, tiré unos tiros con Fernando, ¿sabes cuántos tiros metí? Unos cincuenta tiros, unos sesenta y cinco tiros en todo el rato, en menos de la mitad de la parte, una cuarta parte, y fueron treinta, unos treinta creo, aunque exagero para quedar bien, para quedar bien, tiros de envío en menos de un segundo, en menos de un segundo, en menos de un segundo. Pateo bien, pateo muy bien, muy bien. Mi obsesión es hacer pruebas en el Real Madrid, hacer la pretemporada, voy a intentar que me tomen en el Real Madrid, ya por fin, si no me toman... Aunque yo estoy jodido físicamente, me duele la cabeza, me duelen muchas cosas, pero si estuviera cien por cien como una persona normal, si pegara dos o tres veces y media de rápido al balón como le pego ahora, dos o tres veces, dos o tres veces, o cuatro veces cuatro veces, más de prisa al balón... También sé hacer regates, sé equilibrar, ir para el frente, tengo trucos, en vez de ir para allá ir para allá, tengo ganas de hacer esos pases que hacen Roberto Carlos y Hierro, pero hay que ser bastante bueno, bastante bueno para hacer eso, bastante bueno no, cien por cien bueno, y yo quiero, mi misión es quitarle el puesto a Roberto Carlos para tirar las faltas, porque gracias a él perdimos un partido. Lo he dicho irónicamente, irónicamente, eso es una broma, es una broma, tirar las faltas, no se puede estar en el banquillo, estar en el campo tener el puesto titular.

¿Qué aspectos podemos puntualizar en relación con la respuesta de Pablo? Algunos muy positivos: muestra una excelente voluntad para cooperar en la comunicación; quiere explicar en detalle a su interlocutor lo que quiere decir, por lo que trata de ser exacto; utiliza un lenguaje preciso y construye oraciones formalmente correctas; el vocabulario es amplio y variado.

Sin embargo, se nota que el esfuerzo que Pablo realiza para ser exacto y preciso en sus afirmaciones hace que su discurso abunde en cifras, porcentajes, aclaraciones, reiteraciones, que no son relevantes para el interlocutor.

Pablo es un joven que gusta de la conversación y es expansivo al desarrollar su respuesta. Pero su discurso aparece muy poco estructurado; los temas y subtemas que surgen carecen de jerarquización y organización adecuadas; no tiene en cuenta un contexto previo de información compartida con el interlocutor y muestra dificultades para inhibir información poco relevante.

Por otra parte, es evidente que la frase “Muchas veces he pensado en las zapatillas...” no es una forma canónica de comienzo de respuesta a la pregunta “¿Cómo te imaginas dentro de diez años?”.

La falta de cohesión y de organización de lo relatado se manifiesta en las interrupciones, los saltos o en los cortes abruptos del discurso, y da lugar a digresiones para explicar detalles irrelevantes. “Ayer por la mañana jugando al fútbol, en un campo de baloncesto la mayor parte del tiempo y luego en el campo de al lado, menos tiempo, de fútbol sala” quiere precisar en qué lugar jugó, un tiempo en un sitio y luego en otro. “Tiré unos tiros con Fernando, ¿sabes cuántos tiros metí?” es otra digresión para precisar la cantidad de tiros en cada lapso. Y sigue: “Unos cincuenta tiros, unos sesenta y cinco tiros en todo el rato, en menos de la mitad de la parte, una cuarta parte, y fueron treinta, unos treinta creo, aunque exagero para quedar bien, para quedar bien, tiros de envío en menos de un segundo, en menos de un segundo, en menos de un segundo”.

En la medida que produce digresiones y pone énfasis en la exactitud de las cifras, se aleja del *objetivo mentalista* de la comunicación. Así, es pragmáticamente poco relevante y no responde a la pregunta sobre el futuro. Observemos estos énfasis en las cifras: “... sólo recuerdo en un cincuenta por ciento en vez de recordar en un cien por cien”; “unos cincuenta tiros, unos sesenta y cinco tiros en todo el rato, en menos de la mitad de la parte, una cuarta parte, y fueron treinta, unos treinta creo..., tiros de envío en menos de un segundo, en menos de un segundo, en menos de un segundo”; “pero si estuviera cien por cien”; “si pegara dos o tres veces y media de rápido al balón como le pego ahora, dos o tres veces, dos o tres veces, o cuatro veces cuatro veces, más de prisa al balón”; “bastante bueno para hacer eso, bastante bueno no, cien por cien bueno”.

Parece que Pablo no puede referirse al futuro de forma estable. Cada vez que comienza una oración, las *estadísticas*, el afán por la precisión, las aclaraciones y las digresiones lo alejan del formato y de las características específicas que supone el intercambio comunicativo. Cuando menciona que va a quitarle el puesto al jugador del Real Madrid, Roberto Carlos, de inmediato precisa aclararle al interlocutor que ha dicho una ironía, cuando evidentemente era algo sobreentendido. Este ejemplo ilustra varias cuestiones que, para nosotros, son muy importantes en relación con la comunicación y con el lenguaje en personas con Síndrome de Asperger, a saber:

- Las personas con Síndrome de Asperger, en general, tienen muy buena predisposición para comunicarse con otros, aunque tengan dificultades para hacerlo. Es decir, no es que carezcan de intención comunicativa, sino que presentan ciertas alteraciones para hacerlo de forma adecuada.
- Debemos prestar especial atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación, si deseamos comprender en profundidad las posibilidades y las limitaciones de los sujetos con Síndrome de Asperger a la hora de establecer relaciones interpersonales; aunque este aspecto no sea tenido especialmente en cuenta en los manuales como el *DSM-IV-TR* (APA, 1994).
- Es evidente que los aspectos pragmáticos están vinculados con los aspectos semánticos y, si bien no pueden reducirse a las competencias de teoría de la mente, están también íntimamente vinculados con ellas –las intenciones del hablante y del interlocutor y la diversidad de contextos se ponen en juego a la hora de comprender los mensajes o de producirlos–.
- Tanto los aspectos más cálidos de la cognición, (por ejemplo, las capacidades mentalistas sutiles, que se encuentran alteradas en el Síndrome de Asperger), como las competencias comunicativas más sutiles son las que se necesita evaluar para establecer un diagnóstico adecuado del cuadro.

De acuerdo con estas afirmaciones, nos proponemos realizar una breve revisión de las alteraciones de la comunicación y del lenguaje que pueden hallarse a lo largo del continuo que llamamos *espectro autista* (Wing y Gould, 1979; Wing, 1988; Rivière, 1996a). Nos detendremos, en particular, en las alteraciones halladas en el trastorno de Asperger.

Haremos especial énfasis, como ya anticipamos, en las competencias comunicativas más sutiles, relativas a los aspectos pragmáticos como la relevancia y a la comprensión de ironías y de metáforas, íntimamente vinculadas con la teoría de la mente. ... »

2. Comunicación y lenguaje en el trastorno autista

Consideramos adecuado comenzar haciendo una revisión breve de las alteraciones de la comunicación y del lenguaje en el autismo, ya que en lo que se refiere al diagnóstico diferencial entre los cuadros *trastorno autista* y *trastorno de Asperger*, estas competencias son claves. De hecho, si lo pensamos en términos de *continuo dimensional*, en el Síndrome de Asperger encontramos muchas de las alteraciones que han sido descritas en el autismo, pero en sus formas más leves.

En el escrito del Dr. Leo Kanner (1943), se nos ofrecen una serie de datos de observaciones a once pacientes menores de once años, que llamaron singularmente su atención al presentar las siguientes características:

- El trastorno patognómico sobresaliente en esos niños es su incapacidad para relacionarse de forma normal con las personas y con las situaciones, desde el comienzo de su vida.
- En ninguno de los ocho niños que hablan, el lenguaje ha servido durante una serie de años para transmitir significados a otras personas. Según el autor, no habría diferencia entre los ocho niños que hablan y los tres que no lo hacen, en cuanto a la función comunicativa.
- Su conducta está gobernada por un deseo ansiosamente obsesivo por mantener la igualdad.
- Una profunda soledad domina toda su conducta.

Entre las características que Kanner menciona, como vemos, se destaca una falla severa en la intención comunicativa. No se refiere solamente al lenguaje, sino a la comunicación en general. Los sujetos de Kanner no manifiestan la intención de comunicarse. Al parecer, ni siquiera utilizan el lenguaje como herramienta de comunicación, según afirma.

En el *DSM-IV-TR*, se plantea que, en el trastorno autista, se hallan algunas de las siguientes alteraciones de las funciones comunicativas y lingüísticas:

- Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada por algunas de las siguientes características:
 - Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
 - Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros, adecuadas al nivel de desarrollo
 - Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (por ejemplo, no mostrar, traer ni señalar objetos de interés).
 - Falta de reciprocidad social o emocional.
- Alteración cualitativa de la comunicación, manifestada por algunas de las siguientes características:
 - Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica).
 - En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o para mantener una conversación con otros.
 - Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.

- Ausencia de juego realista espontáneo, variado o de juego imitativo, social propio del nivel de desarrollo.

Las graves anomalías que se hallan en el campo del lenguaje y de la comunicación se presentan, sin embargo, de manera muy heterogénea y variada en cada uno de los sujetos concretos con autismo.

El nivel de lenguaje, según lo sostenido por Anthony Bailey, Wendy Phillips y Michael Rutter (1996: 103), es buen predictor de los resultados socioeducativos y está asociado con la severidad del cuadro en lo que hace a alteraciones de conducta, rendimiento social y cognitivo, y a relaciones familiares. También sostienen que alrededor de la mitad de los sujetos diagnosticados con autismo no adquieren lenguaje funcional. Independientemente del nivel intelectual —recordemos que alrededor de un 75% de los sujetos con autismo presenta algún nivel de retraso mental—, las personas con autismo presentan déficit pragmático. (Bishop, 1989; Tager-Flusberg, 1993; Monfort, 1997; Sotillo y Rivière, 1997a y b).

Se registran fallas en la adaptación de las conversaciones a los contextos comunicativos, el inicio o el mantenimiento de conversaciones y en la comprensión de lenguaje figurado, metáforas, doble sentido, ironía, mentiras y chistes (Flores y Belinchón, 1995; Rivière, 1996a; Jolliffe y Baron-Cohen, 1999a; Baron-Cohen, 1997).

El amplio abanico de alteraciones mencionadas han sido y son estudiadas en el marco del propio desarrollo simbólico del sujeto, y se ponen de relieve temáticas relativas a la teoría de la mente (Premack y Woodruff, 1978; Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Rivière, 1991 y 1997a; Baron-Cohen, 1995; Rivière y Núñez, 1996), a la función ejecutiva (Pennington y Ozonoff, 1996; Russell, 1997; Nieto, 2003; Nieto, Huertas, Ardura y Valdez, 2006) y relativas a la hipótesis del déficit del sistema de coherencia central (Frith, 1989; Jolliffe y Baron-Cohen, 1999b; Happé, 2000).

Aunque son aspectos diferentes del desarrollo subjetivo, resulta sumamente discutible separar de manera tajante unos aspectos de otros. Lo demuestran investigaciones que se ocupan de estudiar las relaciones entre la teoría de la mente y la función ejecutiva (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991; Russell, 2000; Perner y Lang, 2000), la teoría de la mente

y el lenguaje (Baron-Cohen, 1989; de Villiers, 2000), y las relaciones entre las capacidades lingüísticas y el sistema de coherencia central (Jolliffe y Baron-Cohen, 1999b). En todo caso, hablamos de un racimo de competencias, íntimamente relacionadas, que no pueden ser desestimadas a la hora de estudiar comunicación y lenguaje a lo largo del continuo autista.

En un trabajo reciente, Helen Tager-Flusberg (2003) reflexiona acerca de la cantidad de investigaciones (enumera más de doscientas publicaciones) sobre teoría de la mente y continuo autista. Menciona, sin embargo, que sólo unos pocos estudios han investigado sistemáticamente la relación entre los déficits en teoría de la mente y el conjunto de síntomas o la severidad de las alteraciones en el autismo. Tager-Flusberg se pregunta si hay una relación entre el funcionamiento social en la vida cotidiana y la teoría de la mente en los niños con autismo y si existen vínculos específicos entre ciertos aspectos de la capacidad de discurso y la teoría de la mente. En los primeros hallazgos de su investigación, aún en curso, encuentra evidencias que le permiten sostener que la teoría de la mente está íntimamente relacionada con las alteraciones en el funcionamiento social y en la conducta comunicativa, pero no con las conductas repetitivas ni con los intereses restringidos.

En la misma dirección, apunta Janet Astington (2003) cuando afirma que una parte importante de la competencia social es la habilidad pragmática para comunicar un mensaje de forma efectiva, lo que depende en parte de ser consciente de las creencias y de las intenciones del interlocutor. Por ello, la competencia comunicativa parece estar íntimamente ligada a la teoría de la mente.

En el año 2000, Tager-Flusberg había planteado que las alteraciones en la teoría de la mente en personas con autismo estaban relacionadas con una amplia gama de alteraciones en el lenguaje, no sólo pragmáticas, sino también léxico-semánticas. El lenguaje raramente es usado por los sujetos con autismo para buscar compartir la atención, brindar nueva información, expresar intenciones, manifestar voluntad u otros estados mentales (Tager-Flusberg, 1993, 1996, 2000a y b). La autora señala las siguientes fallas encontradas en el discurso conversacional de los niños con autismo:

- Fallas en la distinción entre información nueva e información dada, lo que lleva a problemas en la *relevancia* del discurso.
- Fallas en la cohesión y en la organización del discurso.
- Fallas en comprender que la comunicación es acerca de significados relativos a las intenciones de los hablantes y no de significados literales.
- Dificultades para mantener un tema de conversación (ver Tager-Flusberg y Anderson, 1991).
- Fallas para considerar las narraciones como medio para comunicar eventos y estados psicológicos, por lo que se verifica una tendencia a producir discursos inconexos o, en ocasiones, bizarros.

Según Tager-Flusberg, estas alteraciones están presentes a lo largo de todo el continuo autista; a través de todas las edades y de todos los niveles de lenguaje, los déficits se encuentran en algunos o en todos los aspectos de la pragmática en la comunicación. Por su parte, la autora indica que Capps, Kehres y Sigman (1998) hallaron una correlación significativa en los niños con autismo, y no en los controles, entre el rendimiento en tareas de teoría de la mente y la habilidad para responder a un interlocutor con una información relevante.

Sin embargo, no queda suficientemente clara la relación evolutiva entre lenguaje (y comunicación) y teoría de la mente. ¿Es la comprensión de la teoría de la mente un prerequisite para adquirir lenguaje o pautas de comunicación intencional? (Tager-Flusberg, 2003, 2000a y b). O bien, ¿es a través de las relaciones con otros niños como se desarrolla la capacidad de comprender que las personas tienen mente con contenidos diferentes de los propios, como sugieren Dunn y sus colaboradores (1991)? (Ver Tager-Flusberg, 2000b; Astington, 2003). Las relaciones entre ambas competencias parecen ser complejas y, de ningún modo, unidireccionales o de *causa-efecto*.

Por su parte, Dan Sperber y Deirdre Wilson (2002) sugieren que la comprensión inferencial de la comunicación ostensiva—guiada por la relevancia— puede depender de la habilidad humana de la lectura mental.

El debate sigue abierto. Lo que aquí queremos destacar es que las competencias comunicativas sutiles y las habilidades sutiles de teoría de la mente están íntimamente intervinculadas; sin embargo, unas competencias no pueden reducirse a otras.

En línea con lo señalado anteriormente, afirma Marc Monfort (1997) que los trastornos del lenguaje que se asocian al espectro autista pueden ser variados: desde ausencia total del lenguaje hasta un uso sofisticado y pedante de este. Algunos sujetos con Síndrome de Asperger, por ejemplo, utilizan una terminología muy precisa, como extraída de un diccionario (y, en ciertos casos, es literalmente así, ya que estudian de memoria diccionarios y enciclopedias). Sin embargo, su prosodia suele ser monótona o monocorde, y muestran los déficits pragmáticos mencionados de manera más o menos sutil. Consigna el mismo autor que, por un lado, aproximadamente la mitad de los niños autistas no desarrollan ningún tipo de lenguaje oral; y por otro, los que lo desarrollan suelen manifestar los siguientes déficits: retraso en la adquisición—tanto en expresión como en la comprensión— y lo que llama “anomalías en el uso del lenguaje” (ecolalia, trastorno pragmático, alteraciones de la prosodia, uso idiosincrásico de determinadas palabras).

Para Monfort, afirmar que no hay síntomas lingüísticos específicos patognómicos y exclusivos del autismo no agrega demasiado a la discusión, ya que lo mismo podría aplicarse en el caso de la deficiencia mental y de la disfasia:

El contraste más o menos acusado entre forma y contenido y entre los distintos niveles de los componentes fonológicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje oral daría consistencia a un patrón de *discurso autista* frente a un *discurso disfásico*. En esta perspectiva, existe una cierta coincidencia en señalar que, para los autistas hablantes, las dificultades semánticas y pragmáticas superan ampliamente las fonológicas y sintácticas (...) (1997: 510).

Sostiene Monfort, además, que el cuadro que presentan los niños con disfasia receptiva aguda (Agnosia Auditiva Verbal, uno de los tipos de patrones definidos por Isabelle Rapin y Doris Allen en 1983) suele incluir

rasgos que, a menudo, se confunden con los presentados por los niños autistas no verbales.

Mercedes Belinchón (1997) realiza un pormenorizado análisis de lo que se ha llamado *disfasia, afasia congénita, afasia de evolución, trastorno específico del lenguaje* o *trastorno del desarrollo del lenguaje*. Se caracteriza como un cuadro no homogéneo ni unitario y con bases psicológicas y biológicas difusamente marcadas. La autora cita los tipos de casos o patrones especificados por Rapin y Allen, entre los que se encuentra el *déficit semántico-pragmático*:

(...) pese a su desarrollo aparentemente normal, su fluidez y correcta articulación, ciertos niños presentan este cuadro, caracterizado por la dificultad para la construcción de secuencias coherentes de enunciados lingüísticos, la emisión de enunciados apropiados al contexto, la ecolalia y verborrea ocasionales o las perseveraciones. En la comprensión, la literalidad en la interpretación de los enunciados y la dificultad de comprensión de actos de habla indirectos producen con frecuencia la impresión de una mayor competencia expresiva que receptiva (1997: 256).

Para Monfort, la diferenciación entre la disfasia y otros problemas de desarrollo lingüístico ha de hacerse considerando algunos criterios:

- severidad del problema,
- naturaleza del problema,
- ritmo de la evolución del problema,
- importancia de los trastornos asociados.

Por otra parte, María Sotillo y Ángel Rivière (1997b: 624), al enumerar algunas de las dificultades presentadas por sujetos con autismo, relativas a diferentes aspectos psicolingüísticos, señalan que estas personas tienen dificultades:

- para establecer reciprocidad (Curcio, 1978);
- para producir conductas declarativas, es decir, para usar el lenguaje con la función de cambiar no el mundo físico, sino el mundo mental del receptor (Leslie y Happé, 1989);

- para dar información relevante y transmitir al otro lo oportuno, según lo que este ya conoce y aún no sabe (Leslie y Happé, 1989);
- para manejar turnos conversacionales en los que hay que ajustar las intenciones comunicativas de los hablantes (Fay y Schuler, 1980);
- para hacer bromas (St. James y Tager-Flusberg, en prensa);
- para usar la ironía (Happé, 1991);
- para engañar (Sodian y Frith, 1991);
- para mentir (Rivière y Sotillo, 1995).

Los últimos aspectos, tal como señalamos más arriba, están íntimamente vinculados con las relaciones interpersonales y con la teoría de la mente. Señala Tager-Flusberg (2000b: 144):

Estas profundas, generalizadas y complejas conexiones entre teoría de la mente y pragmática, no sólo en autismo sino también en otros niños, pueden ser tomadas como evidencia de que están arraigadas en el mismo mecanismo cognitivo. Las conexiones entre el conocimiento léxico y gramatical y la teoría de la mente parecen estar más limitadas a un nivel evolutivo particular cuando el niño adquiere una comprensión representacional de la mente.

3. Comunicación y lenguaje en el Inventario de Espectro Autista (IDEA)

En el *Inventario de Espectro Autista (IDEA)* de Rivière (1997a y b), que describimos en el primer capítulo, la escala relativa a los trastornos de la comunicación y del lenguaje muestra tres dimensiones con cuatro niveles posibles de puntuación: un continuo dimensional que va desde la normalidad hasta la alteración más severa.

La comunicación supone una conducta de relación que para Rivière posee tres propiedades esenciales: “1) La comunicación es una

actividad *intencionada*, o propositiva, de relación. 2) Se trata de una relación que se refiere a algo (tiene un tema o, dicho más técnicamente, es *intencional*, es acerca de algo). 3) Se realiza mediante *significantes* (mediante signos), y no, por medio de actos instrumentales, tales como los que se realizan con los objetos” (1997a: 85).

Los cuatro niveles de la dimensión de trastorno cualitativo de la relación comunicativa que Rivière presenta en el *IDEA* son:

1. La persona presenta *ausencia de comunicación*, entendida como *cualquier clase de relación intencionada con alguien, acerca de algo, que se realiza mediante el empleo de significantes*.

2. La persona *pide mediante conductas de uso instrumental de personas*, pero sin signos, es decir, llevando la mano hasta el objeto deseado, aunque no puede hacer gestos o decir palabras para expresar sus deseos. De este modo, tiene conductas con dos de las propiedades de la comunicación (son *intencionadas e intencionales*), pero sin la tercera (no son *significantes*).

3. La persona realiza signos para *pedir mediante palabras, símbolos enactivos, gestos suspendidos*, símbolos aprendidos en un programa de comunicación, etc. Sin embargo, sólo hay comunicación para cambiar el mundo físico. Por tanto, sigue habiendo ausencia de comunicación con función ostensiva o declarativa.

4. La persona emplea *conductas comunicativas de declarar, comentar*, etc., que no sólo buscan cambiar el mundo físico. Sin embargo, suele haber escasez de declaraciones capaces de *cualificar subjetivamente la experiencia* (es decir, referidas al propio mundo interno), y la comunicación tiende a ser recíproca y poco empática.

Sostiene Rivière (1997a: 88) que “los niños autistas tienen una extremada dificultad para desarrollar el lenguaje en su período crítico de desarrollo, al carecer de los *inputs* intersubjetivos que *disparan* o ponen en marcha los mecanismos específicos de adquisición lingüística, esos mismos mecanismos que les sirven a los niños normales para desarrollar

las estructuras que necesitan a fin de cumplir sus necesidades y funciones comunicativas". Las anomalías que presenta el lenguaje en el autista son diversas y muy heterogéneas, según los casos. El autor enumera algunas de las características del lenguaje de aquellos sujetos autistas que pueden desarrollarlo, y así superar el mutismo total:

- Lenguaje poco funcional y espontáneo. Muchas de las emisiones carecen de función comunicativa.
- Alteraciones peculiares, como la ecolalia y la emisión de verbalizaciones semánticamente vacías, irrelevantes o poco adaptadas a las situaciones interactivas.
- Inversión de las formas deícticas.
- Literalidad en la comprensión.
- Laconismo.
- Presencia masiva de formas imperativas y ausencia o limitación de las declarativas. Esto se manifiesta tempranamente en el desarrollo de la comunicación prelingüística, tal como lo señalan otros autores, y lo muestran Simon Baron-Cohen y sus colaboradores (1996) en su estudio sobre el CHAT¹. Recordemos que la ausencia de los protodeclarativos a los dieciocho meses de edad constituye —junto al déficit en el juego de ficción y en las pautas de atención conjunta— un criterio fundamental para la detección temprana del autismo.
- Limitación extrema de las competencias de conversación y de discurso.

Los cuatro niveles de la dimensión de trastorno del lenguaje expresivo son los siguientes (Rivière, 1997a: 89):

I. Ausencia total de lenguaje expresivo. El mutismo puede ser total o *funcional*. Este último se define por la presencia de verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas (pueden ser, por ejemplo, emisiones con función *musical*). Es decir, no implican análisis significativo ni tienen la función de comunicar.

II. Lenguaje predominantemente ecolálico o compuesto de palabras sueltas. Aparecen ecolalias y palabras funcionales. No hay propiamente *creación formal* de sintagmas o de oraciones. No hay discurso ni conversación.

III. Lenguaje oracional. Capacidad de producir oraciones que ya no son predominantemente ecolálicas y que implican algún grado de conocimiento implícito de reglas lingüísticas (una cierta competencia formal). Sin embargo, los sintagmas y las oraciones no llegan a configurar un discurso ni se organizan en actividades conversacionales. La interacción lingüística produce la impresión de *juego de frontón*, que carece del espontáneo dinamismo de las verdaderas conversaciones. Puede haber muchas emisiones irrelevantes e inapropiadas.

IV. Lenguaje discursivo. Es posible la conversación, aunque tienda a ser lacónica. Las personas en este nivel pueden ser conscientes de su dificultad para *encontrar temas de conversación* y para transmitir con agilidad información significativa en las interacciones lingüísticas; intercambian con dificultad roles conversacionales: comienzan y terminan las conversaciones de forma abrupta, pueden decir cosas poco relevantes o poco apropiadas socialmente. Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de sus interlocutores. Con frecuencia, su lenguaje está prosódicamente muy alterado. Parece *pedante*, rebuscado y poco natural o abrupto y poco sutil. Hay dificultades para regular los procesos de selección temática y de cambio temático en la conversación y en el discurso.

Los cuatro niveles de la dimensión del trastorno cualitativo del lenguaje expresivo están relacionados, obviamente, con los cuatro niveles de lenguaje receptivo, que transcribimos a continuación (Rivière, 1997a: 94):

¹ CHAT es la sigla en inglés, para Checklist for Autism in Toddlers (Lista de Detección para Autismo en Niños).

I. Sordera central. El niño o el adulto en este nivel ignora por completo el lenguaje, independientemente de que esté dirigido a él. No responde a órdenes, llamadas o a indicaciones lingüísticas de ninguna clase. Con frecuencia, se sospecha que es sordo.

II. Asociación de enunciados verbales con conductas propias. La persona con espectro autista en este nivel *comprende órdenes sencillas*. Sin embargo, su comprensión consiste, esencialmente, en un proceso de asociación entre sonidos y contingencias ambientales o comportamientos. No implica ni la asimilación de los enunciados a un código, ni su interpretación e incorporación a un sistema semántico-conceptual, ni su definición intencional en términos pragmáticos.

III. Comprensión de enunciados. En el nivel tercero, hay ya una actividad mental de naturaleza psicolingüística, que permite el análisis estructural, al menos parcial, de los enunciados. La comprensión suele ser extremadamente literal y muy poco flexible, e incorporan a ella, con gran dificultad, las claves pragmáticas. Así, no es apenas modulada por los contextos interactivos. Los procesos de inferencia, coherencia y cohesión que permiten hablar de *comprensión del discurso* son muy limitados o inexistentes. Hay tendencia a atender a las interacciones verbales sólo cuando se dirigen a la persona de forma muy específica y *directiva*.

IV. Capacidad de comprender planos conversacionales y discursivos del lenguaje. Este es el nivel más alto. Sin embargo, hay alteraciones sutiles en los procesos de diferenciación del significado intencional del literal, en especial cuando uno y otro no coinciden, así como en los procesos de doble semiosis (comprensión del lenguaje figurado) y de modulación delicada de la comprensión por variables interactivas y de contexto.

Nos parece importante citar estas dimensiones del *IDEA*, porque ofrecen, dentro del continuo, diferentes alteraciones y habilidades. Dentro del continuo dimensional, el punto cuatro será, en todos los casos, el que corresponda a las formas más leves del espectro, que caracterizan al llamado *autismo de alto funcionamiento* y al Síndrome de Asperger.

Tal como hemos sostenido, la potencialidad clínica de este instrumento, en convergencia con otros instrumentos de evaluación y de diagnóstico, así como de pruebas específicas de evaluación de comunicación y de lenguaje, nos permitirán definir el nivel actual de compromiso de la alteración de estas funciones y nos ayudarán a sentar las líneas de base sobre las que elaboraremos o recrearemos programas de intervención específicos.

Por su parte, Belinchón (2000) describe tres grandes patrones de desarrollo o competencia lingüística en el continuo autista. En el patrón más bajo, se ubican las personas con mutismo funcional. Son niños que presentan problemas muy severos para la comprensión de consignas verbales simples; no se comunican de manera espontánea a través de gestos, y hay ausencia de comunicación prelingüística, sobre todo, de protodeclarativos (Bates, 1979; Belinchón, Igoa y Rivière, 1992; Trevarthen, 1979 y 1982; Trevarthen y Hubble, 1978). En el nivel medio, Belinchón ubica los casos en que tanto la gramática de su lengua como el vocabulario son muy limitados. Se producen emisiones espontáneas breves, y pueden comprenderse palabras aisladas o consignas simples. Presentan diferentes tipos de ecolalia. En el nivel más alto, se ubican, según la autora, sujetos más competentes desde el punto de vista cognitivo y lingüístico, con un lenguaje más elaborado en el plano morfosintáctico. Algunas de sus características, que se señalan en el artículo, son:

- Manejan un vocabulario y unas estructuras sintácticas más variadas y complejas.
- Participan poco en las conversaciones (no suelen tomar la iniciativa).
- Son extremadamente literales en su comprensión (no comprenden el significado intencional de metáforas y de chistes).
- Omiten, en sus narraciones, términos abstractos y verbos mentales (*creer, saber, pensar, imaginar*).
- Suelen violar las convenciones sociales que rigen los intercambios comunicativos.
- Pueden resultar poco amables o groseros en los intercambios comunicativos.

- La prosodia particular utilizada no se relaciona con la alta capacidad de competencia gramatical.
- Tienen deficiencias en los intercambios comunicativos en cuanto a la relevancia.

Este último punto, que atañe a la relevancia, corresponde a la zona *más alta* del continuo. Allí, se encuentran las personas diagnosticadas con las etiquetas de *autismo de alto funcionamiento* y de *Síndrome de Asperger*.

En el apartado siguiente, presentaremos las caracterizaciones que se han hecho sobre las alteraciones en comunicación y lenguaje en el Síndrome de Asperger, desde la descripción que hizo el propio Hans Asperger hasta las más actuales.

4. Características del Síndrome de Asperger: comunicación y lenguaje

En “Die ‘Autistischsn Psychopathen’ im Kindesalter” [Psicopatía autista en la infancia], Hans Asperger llama la atención, especialmente, sobre la forma particular de hablar de Fritz, un niño que va a su consulta: “[su voz] era alta y aguda y sonaba como si viniera de lejos. No había una melodía normal en su forma de hablar. En la mayoría de las ocasiones, hablaba muy despacio, alargando ciertas palabras por mucho tiempo. Como de vez en cuando elevaba el tono de la voz, parecía cantar. Su lenguaje también era totalmente diferente de lo que se podía esperar de un niño de su edad” (1944: 44 y siguientes).

Del mismo Fritz, Asperger comenta sobre su comportamiento en la consulta que: “La postura, la mirada, la voz y la manera de hablar hacían evidente desde el principio que la comunicación del niño con el mundo exterior era extremadamente limitada”. Subraya que su contacto ocular era muy extraño y que no era capaz de comprender las expresiones de otras personas y de reaccionar a ellas de manera adecuada. Además, menciona que era lacónico.

Sobre Harro, otro niño que va a su consulta, Asperger refiere que tenía pocas expresiones faciales o gestos y que su mirada, a menudo, vagaba lejos. Agrega que “su voz cuadraba perfectamente con su aspecto: muy profunda, y daba la impresión de que salía desde su abdomen; hablaba despacio y de forma monótona, sin mucha expresión. Nunca miraba a la persona con la que estaba hablando; su mirada estaba perdida; con su rostro tenso y rígido intentaba formular sus pensamientos”. Lo describe como un adulto en miniatura por su actitud y, consistente con esta observación, sostiene que se expresaba de manera “insólita”, como una persona “adulta y madura”: “Era como si acuñara cada palabra para ajustarla al momento. A menudo, lo que hacía era no responder las preguntas, sino dejar que sus propias palabras lo llevaran por sus propios caminos”. Además, consigna que no tenía sentido del humor y no comprendía los chistes.

De su paciente Ernst, apunta: “No solamente su voz. También su manera de hablar transmitía una impresión que rozaba la caricatura. Ernst hablaba sin parar, sin hacer caso a las preguntas. Todo lo que hacía iba acompañado por elaboradas explicaciones de su parte”.

Sobre su cuarto paciente, el pequeño Helmuth, sostiene que “cuando se escuchaba al chico hablando, sorprendía lo listo que parecía. Mantenía su dignidad inmóvil al expresarse y hablaba despacio, como si recitara, aparentemente lleno de perspicacia y de superioridad. A menudo utilizaba palabras poco comunes, a veces poéticas y a veces combinaciones raras”.

Según lo apuntado por Hans Asperger, podemos sintetizar algunas características de sus pacientes, en lo que respecta a particularidades de la comunicación y del lenguaje, y según las consideraciones establecidas en su época:

- Parecen *adultos en miniatura* al hablar; usan un vocabulario poco común para niños de su edad.
- Su prosodia resulta muy particular, como si cantaran.
- Hacen caso omiso a las preguntas, es decir, no respetan las características del discurso conversacional.

- Con frecuencia, hablan sin parar del tema que les interesa, sin tener en cuenta al interlocutor. Sin embargo, también pueden ser lacónicos.
- No tienen sentido del humor y no comprenden los chistes.
- Los aspectos no verbales de la comunicación aparecen desajustados, por ejemplo, no miran a la cara del interlocutor.

Estas observaciones de Hans Asperger son agudas y tienen en el presente tanta actualidad como cuando fueron formuladas. El investigador destaca las fallas en aspectos pragmáticos y semánticos, mientras que los aspectos morfosintácticos aparecen preservados. Incluso señala que estos pacientes hablan como personas adultas y maduras, eligiendo con precisión las palabras, como con *superioridad*.

Según Rivière (1996a), las alteraciones en comunicación y lenguaje en el Síndrome de Asperger son las siguientes, relativas a los *problemas de habla y lenguaje*:

- Retraso en la adquisición del lenguaje, con anomalías en la forma de adquirirlo.
- Empleo de lenguaje pedante, formalmente excesivo, inexpresivo, con alteraciones prosódicas y características extrañas del tono, ritmo, modulación.
- Dificultades para interpretar enunciados no literales o con doble sentido.
- Problemas para saber *de qué conversar* con otras personas.
- Dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y a los estados mentales de los interlocutores.

La comunicación y el lenguaje son, para Rivière, uno de los aspectos fundamentales para el diagnóstico diferencial entre trastorno autista y Síndrome de Asperger. El otro aspecto clave es el nivel de inteligencia (impersonal) normal.

Las diferencias principales entre el Síndrome de Asperger y el de Kanner son dos. Por un lado, los niños y los adultos con Síndrome de Asperger no presentan deficiencias estructurales en su lenguaje, incluso pueden tener capacidades lingüísticas formales extraordinarias en algunos casos. Sin embargo, el lenguaje de las personas con Síndrome de Asperger resulta extraño: tiene limitaciones pragmáticas, como instrumento de comunicación, y prosódicas, en su melodía (o falta de ella), que llaman la atención. Por otro lado, los niños y adultos con Síndrome de Asperger tienen capacidades normales de *inteligencia impersonal fría* y, frecuentemente, competencias extraordinarias en campos restringidos.

Según la *Escala de la comunicación y el lenguaje (funciones comunicativas, lenguaje expresivo y lenguaje receptivo)* del IDEA (Rivière, 1997a y b) podemos considerar las siguientes características en los sujetos con Síndrome de Asperger:

- *Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar.* Entre los aspectos destacables, se consigna la intención comunicativa de las personas con Síndrome de Asperger. Son capaces de *contar cosas*, aunque tengan dificultades para hacerlo de manera adecuada, ajustada a los contextos comunicativos interpersonales.
- *Dificultades para elaborar enunciados sobre la propia experiencia subjetiva.* Es sabido que las personas con Síndrome de Asperger tienen muchas dificultades para objetivar su propia experiencia subjetiva, presente, pasada y futura, cuestión que ya hemos tratado en el capítulo 1, con referencia a las dificultades para realizar una articulación narrativa de los materiales autobiográficos. Los sujetos con autismo pueden recordar mejor experiencias de otros de las que habían sido testigos, que experiencias de los propios episodios vividos.
- *Comunicación poco recíproca y poco empática.* Con frecuencia, las personas con Síndrome de Asperger parecen no reparar en los intereses del interlocutor, en sus reacciones o en lo que este pueda pensar o sentir. Tal como lo plantea Asperger, en ocasiones, pare-

cería que la otra persona no existiera y que lo más importante es terminar el discurso que han comenzado, aun a costa de su interlocutor.

- *Presencia de lenguaje discursivo.* Si bien presentan lenguaje discursivo, tanto el discurso narrativo como el conversacional se manifiestan alterados. El discurso narrativo aparece, con frecuencia, con falta de cohesión, algo desorganizado: los temas y subtemas no están articulados de manera adecuada en relación con su jerarquía o bien los detalles insignificantes tienen la misma relevancia que los temas centrales.
- *Capacidad para la conversación, aunque con tendencia a ser lacónica.* En particular, debemos consignar que el laconismo no parece ser una característica específica de todas las personas con Síndrome de Asperger. Esto dependería más bien de las características personales de cada individuo: hay personas más tímidas o inhibidas y otras más expansivas y demostrativas.
- *Dificultades para encontrar temas de conversación e intercambiar roles en los diálogos.* Esto se manifiesta, sobre todo, en los años escolares, cuando las personas deben compartir actividades poco estructuradas con sus pares: es la toma de iniciativa en los intercambios conversacionales. Estos, con frecuencia, se convierten en monólogos porque las personas con Síndrome de Asperger no suelen respetar reglas conversacionales, como la toma de turno en el intercambio comunicativo: o bien se desentienden de la conversación, o bien producen largos monólogos de temas de su exclusivo interés, que pueden no interesar en lo más mínimo al interlocutor.
- *Frecuentemente, alteración prosódica del lenguaje.* Esta característica, la describe Hans Asperger, quien plantea que los niños parecen “cantar”, o que la voz, muy profunda, parece salir desde el abdomen. En las descripciones actuales, se habla de una voz *metálica* con una entonación similar a las voces artificiales, *robóticas* (Ehlers y Gillberg, 1993; Ehlers, Gillberg y Wing, 1999; Schriberg y otros, 2001).

- *Aspecto pedante o rebuscado del lenguaje.* Las palabras utilizadas con frecuencia no son las de uso más común para niños de su edad. Asperger destaca esa característica de “hablar como adultos”, o de parecer “un adulto en miniatura”. Esta impresión es aún más fuerte en niños pequeños, al usar un vocabulario muy variado y con palabras poco apropiadas para niños de esa edad o con palabras en desuso.
- *Comprensión del discurso lingüístico y de las conversaciones.* Pueden comprender la dinámica del discurso y la conversación, pero en los contextos prácticos, suelen fallar a la hora de comunicarse con éxito. Con frecuencia, se interesan por los diálogos de las series de televisión o de las películas y pueden comprender las historias que allí ocurren, aunque encuentran dificultades cuando aparece un lenguaje metafórico, chistes, ironías, sentidos figurados o sobreentendidos.
- *Alteraciones en la comprensión de sentido figurado.* Tal lo planteado en el punto anterior, necesitan recibir o dar explicaciones cuando el discurso les resulta ambiguo o cuando aparecen frases con doble sentido o sentido figurado.
- *Frecuentemente, comprensión literal.* En consonancia con los aspectos anteriores y con las dificultades para interpretar el sentido figurado, el doble sentido, las ironías y las metáforas, las personas con Síndrome de Asperger tienden a una comprensión literal de las emisiones lingüísticas. Tal es el caso de Kenneth, quien se pregunta si “acaso caben muchos amigos en una cara”, cuando alguien lo critica y le dice que tiene “cara de pocos amigos” (ver Hall, 2003). La comprensión de Kenneth es literal, y su modo de interpelar a su interlocutor, que abre nuestros ojos a un aspecto de la realidad que no esperábamos, nos produce cierta extrañeza. ¿Cómo puede no resultar familiar una frase tan usada y compartida en distintos contextos? Sin embargo, acercarnos al mundo de Kenneth supone el no dar por sentado contextos de significados compartidos, sino

el construirlos día a día, atentos a las preguntas que el niño plantea, sus inquietudes, sus respuestas y su personal forma de mirar el mundo.

Para completar este apartado, mencionaremos qué aspectos de la comunicación y del lenguaje pondera el *DSM-IV-TR* (APA, 1996) al describir las características del Síndrome de Asperger.

- Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada, al menos, por dos de las siguientes características:
 - Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
 - Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros, apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto.
 - Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (por ejemplo, no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de interés).
 - Ausencia de reciprocidad social o emocional.
- No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (por ejemplo, a los dos años de edad, la persona con Síndrome de Asperger utiliza palabras sencillas; a los tres años, usa frases comunicativas).

Como se observa, el *Manual de la APA* consigna que puede haber (o no) “importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social”. Por otro lado, manifiesta que no hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo —aunque esto está en discusión—. Llama poderosamente la atención que no se ponga de relieve alguna característica de la comunicación y del lenguaje, como las que citamos anteriormente, sobre todo, las relativas a las fallas en la comprensión de enunciados no literales, en los aspectos pragmáticos de la comunicación y en las competencias discursivas narrativas o

conversacionales. Consideramos que estos son criterios clave para realizar un diagnóstico diferencial, y gran parte de la literatura científica de los últimos años recoge datos sobre estas alteraciones.

Estas competencias, junto con las competencias mentalistas, son las que ponemos en primer plano ya que resultan fundamentales, tanto *para realizar la evaluación y el diagnóstico* de manera rigurosa como *para planificar las líneas de intervención psicológica y educativa* más adecuadas para cada persona.

Además, hablamos de dichas competencias en sus formas más sutiles. ¿A qué nos referimos con el adjetivo *sutil*? Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, en su edición vigesimoprimera, *sutil* significa: ‘delgado, delicado, tenue’ y en una segunda acepción, ‘agudo, perspicaz, ingenioso’. Nos referimos, justamente, a las formas más leves de alteración de dichas competencias, no a cualquier pauta de comunicación, sino a habilidades comunicativas más *agudas*, que suponen esa sutileza —perspicacia o ingenio— para tener éxito en los contextos de comunicación interpersonal donde los intercambios suceden de manera dinámica, ágil, flexible y espontánea.

Lo mismo vale para las competencias mentalistas. Se trata de las competencias más sutiles —más tenues, más delicadas—, ya que las competencias más generales se presuponen: los sujetos con Asperger atribuyen mente a los demás sujetos, son capaces de atribuir creencias (verdaderas y falsas), deseos, emociones. Sin embargo, fallan en los aspectos más tenues y sutiles de inferencia mentalista, como hemos reflexionado en el primer capítulo.

En el apartado siguiente, analizaremos en qué consisten esas competencias comunicativas más sutiles y puntualizaremos los estudios más destacados de los últimos años.

5. El Síndrome de Asperger y la alteración de los aspectos pragmáticos de la comunicación y del lenguaje

Según Rebecca Landa (2000), el déficit pragmático es el que más perjuicios causa en la vida social en los sujetos con Síndrome de Asperger, no sólo por las propias dificultades en la comunicación interpersonal, sino por las consecuencias que implica: las fallas generan ansiedad, conciencia de ser diferente y extraño, episodios de depresión (Tantam, 2000), en algunos casos, evitación del contacto con otros provocado por la frustración que supone no poder comunicarse de forma ajustada a los diferentes contextos.

Destaca Barbara Kluger (1998) la verborrea y los incesantes monólogos que son capaces de producir las personas con el cuadro: esta es otra característica que, con frecuencia, causa problemas en las interacciones en la vida cotidiana, ya que impiden la toma de turnos y la participación de los interlocutores con el consiguiente intercambio característico de la conversación. Para los jóvenes y los adultos, esta problemática repercute negativamente en su vida académica y en su desempeño laboral.

Recuerda Landa (2000) lo que ya planteábamos: *las alteraciones en la pragmática no están incluidas en el DSM-IV-TR*. La autora menciona la dificultad existente para evaluar estas capacidades en sus contextos de producción. En los propios contextos interpersonales, en el marco de una cultura, pueden valorarse estas capacidades si se ponen en juego, en forma adecuada, las reglas pragmáticas, de manera que se comprendan las intenciones del hablante. En relación con esos contextos –lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos–, puede comprenderse si el hablante está haciendo un chiste, es irónico, si se maneja con sobreentendidos o si utiliza sentidos figurados.

En la misma dirección, Kathryn Ziatas, Kevin Durkin y Chris Pratt (2003) consignan que son relativamente pocos los estudios del funcionamiento pragmático de las personas con Síndrome de Asperger.

Un marco adecuado para comprender la pragmática, según Landa, supone el estudio de tres dominios interrelacionados:

- los actos para expresar intenciones comunicativas,
- la presuposición,
- la organización del discurso.

Para contextualizar teóricamente nuestros estudios, presentaremos a continuación tres áreas interrelacionadas, adaptadas a partir de la citada propuesta de Landa. Hablaremos de:

- 1) Comunicación y relevancia.
- 2) Intención comunicativa y comprensión del lenguaje no literal.
- 3) Organización del discurso conversacional.

5.1. Comunicación y relevancia

En el epígrafe que encabeza este capítulo 2, Rivière afirma que la comunicación tiene, fundamentalmente, un objetivo mentalista. Para que un mensaje sea pragmáticamente relevante, debe ser tenido en cuenta lo que el interlocutor sabe o cree. De esa forma, se evita brindar tanto información que ya sea dada (conocida) como información tan nueva que no haya forma de vincularla con la anterior.

En el ejemplo que dimos al inicio del capítulo, la respuesta de Pablo era muy poco relevante. Cuando comienza a hablar de “zapatillas” (como respuesta a cómo se imagina dentro de diez años), el interlocutor no tiene las suficientes claves como para comprender hacia dónde se dirige el mensaje de Pablo. En términos de Sperber y Wilson (1986), si se añade información nueva que no guarda ninguna relación con la dada o bien se añade información que duplica la información dada, el mensaje no es relevante.

Los autores sostienen que “todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima” (Sperber y Wilson, 1986: 198). En eso consiste el *principio de relevancia*. Este principio, según Rivière y otros (1991), regula el funcionamiento cognitivo, desde una perspectiva pragmática, en las situaciones de la interacción lingüística.

Para Sperber y Wilson, la ostensión se define como “la conducta que hace manifiesta la intención de hacer algo manifiesto” (1986: 67) y,

para ello, se requiere de una *intencionalidad recursiva* (Rivière, 1990/2003). Plantea Rivière que este mecanismo recursivo puede explicarse así: “Si *x* atribuye a *y* estados mentales, *conociendo* –no necesariamente en forma consciente– que los estados mentales de *y* pueden referirse, a su vez, a sus propios estados mentales, entonces, podemos decir que posee una *intencionalidad recursiva*” (p. 236).

Para nuestro autor, si las formas instrumentales y apelativas de comunicación tienen como fin inmediato *hacer que alguien haga algo* (por ejemplo, pedir, ordenar), las formas ostensivas o declarativas tienen como fin *hacer que alguien experimente algo*, lo que exige la posesión de cierto tipo de conocimiento acerca de que ese alguien es un sujeto capaz de tener experiencia. Estamos hablando de un mundo de inferencias que juegan un papel fundamental en la comunicación humana: es evidente que las capacidades pragmáticas que posibilitan la relevancia están íntimamente relacionadas con las capacidades de teoría de la mente.

En un trabajo de 2002, Sperber y Wilson van aún más allá y sugieren que la comprensión inferencial de los estímulos ostensivos, guiada por la relevancia, es una adaptación humana, más específicamente, un submódulo de la habilidad humana de lectura mental. Para apoyar su hipótesis, citan trabajos que muestran los vínculos entre desarrollo y alteración de habilidades mentalistas y habilidades comunicativas verbales y no verbales (como los que hemos mencionado de Helen Tager-Flusberg y de Francesca Happé).

Desde nuestro punto de vista, no hay suficiente evidencia empírica como para sostener una relación causal lineal entre teoría de la mente y componentes pragmáticos de la comunicación. Al mismo tiempo, consideramos que los estudios que hemos realizado (Valdez, 2005a) procuran aportar más elementos para comprender la relación entre estas competencias e introducen un conjunto de pruebas de relevancia, ironía, metáfora, teoría de la mente y organización del discurso dentro de las gamas más leves del espectro de alteraciones en el Síndrome de Asperger.

En lo que se refiere a la comprensión de los aspectos relativos a la relevancia, en el contexto de los estudios pragmáticos de la comunicación, nos interesa utilizar la diferenciación establecida por Sperber y

Wilson entre dos modalidades de comunicación diferentes: el *modelo de código* y el *modelo inferencial*. El modelo de código incluye aquellos modelos de la comprensión limitados, por ejemplo, a asignar, mediante un código, representaciones semánticas a representaciones fonológicas. El modelo inferencial está integrado por procesos de comprensión que requieren de distintos tipos de inferencias, por ejemplo, cuando el emisor proporciona indicios de sus intenciones, y el oyente infiere sus intenciones a partir de esos indicios. Por lo tanto, con la decodificación lingüística no basta para *comprender* lo que el hablante quiere decir.

Sostienen Sperber y Wilson (1986: 20): “Es cierto que una lengua es un código que empareja representaciones fonéticas y representaciones semánticas de oraciones. Sin embargo, existe un vacío entre la representación semántica de las oraciones y los pensamientos realmente comunicados por los enunciados. *Este vacío no se llena con más codificación sino con inferencia*” (el destacado es nuestro).

En el trabajo realizado en el 2002, los autores agregan que puede haber ambigüedades y ambivalencias referenciales para resolver, elipsis, metáforas e ironías para interpretar y otras indeterminaciones del contenido explícito con las que lidiar. La interpretación pragmática resuelve tales indeterminaciones lingüísticas sobre la base de información contextual. “La tarea del oyente –dicen– es encontrar el significado que el hablante intenta comunicar, y el objetivo de la teoría pragmática es explicar cómo eso ocurre”.

De acuerdo con estas ideas, en términos de las alteraciones en la comunicación y en el lenguaje en el Síndrome de Asperger, podríamos arriesgar la hipótesis de que de las dos modalidades citadas, la que se encuentra afectada en el cuadro –con diferentes niveles de gravedad– es la *modalidad inferencial de comunicación*, mientras que la modalidad del código está relativamente preservada.

Sin embargo, en el mundo humano, ambas modalidades son complementarias, y con el modelo del código, no basta para comprender la comunicación humana y la intencionalidad recursiva que a ella subyace.

Los sujetos con Síndrome de Asperger tienden a una comprensión literal, una comprensión que se esfuerza en asignar a la representación

fonológica un significado unívoco y carente de cualquier posible ambigüedad. Ese vacío, que según los autores, se llena “con inferencia” y permite vivir en un mundo humano donde la comunicación supone dinamismo, flexibilidad e interpretación mentalista, es un vacío *muy difícil de llenar* para la literalidad de la persona con Síndrome de Asperger. Es fundamental comprender esta cuestión para entender las fallas —a veces muy leves, a veces dramáticas— con las que se enfrentan las personas con el cuadro.

Nicolás, un joven universitario con Síndrome de Asperger, manifiesta que en los momentos de “recreo”, donde no hay actividad académica, prefiere quedarse solo y no interactuar con sus compañeros. Plantea que él no comprende los comentarios de sus compañeros y no puede participar de las bromas. A él no le causa gracia lo que dicen, y eso le provoca un sentimiento de extrañeza, se siente diferente, aislado, raro. Es perfectamente consciente de que los compañeros “dicen” (implican) más cosas de las que efectivamente dicen, pero se da cuenta de que él no puede comprender el significado (no literal) de esos intercambios.

Consideramos que, en este caso, como en otros similares, afectan más al sujeto las propias consecuencias personales de no comprender comentarios sarcásticos, ironías, chistes, doble sentido, que el hecho mismo del problema de comprensión del lenguaje no literal. Lo que queremos decir es que para la persona con Síndrome de Asperger es sumamente conmovedor tener conciencia de que otros están comprendiendo algo que él o ella no puede comprender; eso le puede provocar verse a sí mismo como alguien distinto, extraño, aislado. Y tal como señala Tantam (2000), esta situación puede estar acompañada de episodios de angustia o de depresiones.

Se nos ocurre relacionar la idea de Bruner de *modalidad narrativa de pensamiento*, que mencionamos en el capítulo 1, con estos aspectos relativos a las alteraciones de la *modalidad inferencial de comprensión*. Igualmente, podemos vincular la *modalidad paradigmática de pensamiento* con el modelo del código.

El modelo inferencial y la modalidad narrativa están vinculados con las competencias más cálidas de la cognición humana, con las capa-

117
cidades empáticas del sujeto (ver Baron-Cohen, 2003) y con la inteligencia interpersonal, emocional o social (Gardner, 1993; Gardner, Kornhaber y Wake, 1996). Por su parte, la modalidad paradigmática de pensamiento y el modelo de código pueden ser relacionados con el campo de la inteligencia impersonal, como capacidad cognitiva más *fría*.

Es evidente que las fallas presentadas por los sujetos con Síndrome de Asperger están vinculadas con el campo de la inteligencia interpersonal o social, la modalidad inferencial de comunicación y la modalidad narrativa de pensamiento —necesaria para la construcción narrativa de la propia experiencia subjetiva constitutiva de la trama autobiográfica—.

Happé (1993) subraya las relaciones entre competencias mentalistas y comunicación inferencial ostensiva, que requiere el reconocimiento de intenciones. Sostiene que un caso fundamental de falla en la comunicación debido a un déficit en teoría de la mente ocurre, entre otros aspectos, donde se comunica nada más que la intención de comunicar, lo que el lingüista ruso Roman Jakobson (1960) llama *función fática* del lenguaje².

La función fática, justamente, es aquella cuya función dominante es mantener el *contacto* —un canal físico y una conexión psicológica entre destinador y destinatario, según Jakobson— en la comunicación. Lo más importante no es el mensaje mismo, sino el propio hecho de mantener vinculados a los interlocutores. Los mensajes sirven, sobre todo, para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación, para verificar si el canal de comunicación funciona, llamar la atención del interlocutor o comprobar que nos presta atención. Agrega Happé (1993) que, sumada a la falla en la función fática del discurso, “una alteración en la habilidad para representarse pensamientos sobre pensamientos impediría ciertos actos de habla, emisiones que según Sperber y Wilson, son interpretaciones del hablante acerca de un pensamiento deseable o atribuido” (1993: 103). Luego, afirma que “al no ser guiados por el principio de relevancia, la transparencia de intenciones que permite a los humanos usar el lenguaje

² Jakobson toma el término de un trabajo de Malinowski del año 1953, llamado “The problems of meaning in primitive languages” (ver Jakobson, 1960).

de una manera verdaderamente flexible no está abierta a los hablantes con autismo” (1993: 103).

Las personas con Síndrome de Asperger no tendrán otra opción que adoptar una interpretación rígida de la emisión. Por tanto, mostrarán dificultades para comprender lenguaje no literal como ironías, chistes y expresiones metafóricas, concluye la autora.

En la misma línea de investigación, Luca Surian, Simon Baron-Cohen y Heather Van der Lely (1996) realizan un estudio en el que indagan si los niños con autismo son *sordos* a las máximas del lingüista Paul Grice. En su trabajo, los autores piden a los sujetos que identifiquen emisiones que violen alguna máxima conversacional de Paul Grice (1975), quien desplegó el Principio de Cooperación como un conjunto de máximas que son las siguientes:

- *Máximas de cantidad*

- 1) Haga que su contribución sea todo lo informativa que se requiera.
- 2) No haga su contribución más informativa de lo requerido.

- *Máximas de calidad*

- 1) No diga algo que sea falso.
- 2) No diga algo de lo que no tenga pruebas suficientes.

- *Máxima de relación*

- 1) Sea relevante.

- *Máximas de modo*

- 1) Evite las expresiones oscuras.
- 2) Evite la ambigüedad.
- 3) Sea breve.
- 4) Sea ordenado.

Uno de los marcos de este estudio de Surian, Baron-Cohen y Van der Lely está dado por el mencionado trabajo de Happé, sobre la relevancia y la propuesta de Grice relativa al Principio de Cooperación. “Nuestros intercambios comunicativos (...) son característicamente, por lo menos en cierta medida, esfuerzos de cooperación —sostiene Grice

(1975: 45)–. Podríamos formular un principio general aproximativo que se espera que sea observado por los participantes (...). Haga que su contribución a la conversación sea la requerida, en cada fase en que se produzca, por el propósito o la dirección mutuamente aceptados del intercambio comunicativo en el que está usted involucrado”.

Para Surian, Baron-Cohen y Van der Lely, la propuesta de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson sería una tentativa de resolver algunos problemas (demasiada ambigüedad, demasiada vaguedad y apertura de las máximas que impiden una definición más precisa) con los que se enfrentó la propuesta de Grice. Las máximas quedarían resumidas en el Principio de Relevancia. La predicción que realizan Surian, Baron-Cohen y Van der Lely es que los niños con autismo encontrarían las tareas de pragmática muy difíciles y que habría una relación íntima entre el éxito en estas tareas y el nivel de la capacidad de lectura mental.

La muestra de Surian, Baron-Cohen y Van der Lely está compuesta por ocho niños con autismo (con un promedio de edad de doce años y once meses), ocho niños con desarrollo normal (con un promedio de edad de seis y siete años) y ocho niños con trastorno específico del lenguaje (TEL) (con un promedio de edad de diez y once años), emparejados en nivel de desarrollo del lenguaje y en inteligencia. Realizaron la tarea de pragmática con éxito todos los sujetos de los grupos de control (normal y TEL) y sólo tres de los sujetos con autismo. Los tres niños con autismo que pasaron las pruebas de pragmática también hicieron correctamente la tarea de falsa creencia de primer orden. Estos niños puntuaban peor que los otros cinco niños con autismo en las pruebas verbales, lo que indicaría que el rendimiento en las pruebas de pragmática no depende del nivel de inteligencia verbal, según Surian, Baron-Cohen y Van der Lely. La conclusión indica que los niños con autismo presentaban déficits para detectar violaciones pragmáticas, comparados con los sujetos con desarrollo normal y sujetos con TEL.

Es interesante puntualizar que los chicos con autismo fallaban al intentar distinguir una respuesta ruda de una amable. Para Surian, Baron-Cohen y Van der Lely, es evidente que un déficit en las competencias de lectura mental impediría el desarrollo de la comprensión nor-

mal de la amabilidad. Estos hallazgos y los de otros investigadores (por ejemplo, Happé, 1993) llevan a los autores a sugerir que los trastornos del lenguaje en algunos niños con TEL y en niños con autismo pueden derivar de las alteraciones de diferentes componentes del sistema cognitivo. Para finalizar su artículo, sostienen que: "Mientras que los trastornos del lenguaje en *algunos* niños con TEL derivan de un déficit selectivo en el *módulo gramatical* (Pinker, 1994; Van der Lely, 1994), aquellos encontrados en *algunos* niños con autismo derivan de un déficit en el Sistema de Lectura Mental (Baron-Cohen, 1994, 1995) o en el Mecanismo de Teoría de la Mente (Leslie, 1987, 1994)" (p. 67).

Los datos actuales sugieren que, si en el autismo se advierte un trastorno pragmático más generalizado, en el Síndrome de Asperger, los aspectos más sutiles del componente pragmático de la comunicación se hallan alterados.

Rivière (2001a) nos recuerda, como citamos al principio del capítulo, que el objetivo de la comunicación interpersonal es fundamentalmente mentalista, desde el momento en que para ser pragmáticamente adecuada —para ser relevante— la comunicación debe adaptarse a la mente de los interlocutores. La propia estructura del lenguaje, como actividad psicológica, se organiza, para Rivière (1985), en torno a los componentes pragmáticos de la comunicación. Según esta perspectiva —coincidente con el enfoque vigotskiano— las funciones comunicativas y de interacción actúan como reguladoras de las emisiones del hablante, en la medida que este organiza su producción discursiva en función de los estados mentales que le atribuye a su interlocutor. Luego, Rivière (1985: 91-92) plantea que el conjunto de supuestos comunes entre los interlocutores que sirven para organizar el intercambio comunicativo puede fundarse en varios tipos de claves:

- *Claves temáticas.* Constituyen el conocimiento del hablante acerca del conocimiento del oyente, sobre el tema específico de interlocución.
- *Claves interpersonales.* Se refieren al conocimiento que posee el hablante acerca del oyente mismo y están condicionadas por las situaciones previas de comunicación, la confianza y las presuposiciones comunes entre hablante y oyente.

- *Claves contextuales.* Dependen del hecho de compartir o no una situación común en el momento de la comunicación, y de que el espacio y el tiempo de la comunicación sean compartidos (por ejemplo, no lo es el espacio en el caso de las conversaciones telefónicas y no lo son ni el tiempo ni el espacio en la comunicación postal).
- *Claves paralingüísticas concurrentes.* Son las dadas por los gestos y las expresiones del oyente, que permiten al hablante calcular hasta qué punto se está comunicando realmente y está siendo entendido.
- *Claves lingüísticas previas.* Están basadas en lo que el hablante ya ha dicho explícitamente o puede establecer como conocido por el oyente a partir de lo dicho o comunicado por este.
- *Claves prácticas.* Se relacionan con lo que el oyente hace o ha hecho con respecto a algo y permiten inferir los conocimientos que posee acerca del tema de acción.

El tener en cuenta estas claves puede ser de fundamental importancia para la propia evaluación y para las estrategias de intervención psicoeducativa con adolescentes y con adultos con Síndrome de Asperger.

5.2. Intención comunicativa y comprensión del lenguaje no literal

Es evidente que los hablantes pueden poseer diferentes intenciones comunicativas y que, además, pueden usar una diversidad de expresiones para manifestar una misma intención comunicativa. Que las expresiones faciales, los gestos, la postura del cuerpo, las claves del contexto y la entonación sean portadores de significado o provoquen que la interpretación literal de un enunciado no sea suficiente para captar en profundidad las intenciones del hablante constituirá un serio problema para los sujetos con Síndrome de Asperger.

Estas características de la comunicación humana exigen a los hablantes flexibilidad para la comprensión —*ir más allá* de la literalidad de los enunciados— y agilidad para interactuar en el contexto dinámico y cambiante de las conversaciones. Las fallas en este dominio provocan

serios déficits en la cooperación con otros, dificultades para integrarse a tareas escolares, laborales o a actividades de ocio y, en muchos casos, aislamiento y soledad. Las peticiones indirectas, por ejemplo, pueden ser fuente de malentendidos y ambigüedad para las personas con el cuadro, de la misma manera que los modismos.

Presentaremos, de manera breve, dos formas de comunicación no literal: ironías y metáforas.

La ironía

En este apartado, señalaremos los aspectos relevantes acerca de la ironía. (Para una revisión completa, sugerimos la lectura de Gibbs, 1994; Utzumi, 2000; Kreuz, 2000; Katz y otros, 1998). Nos centraremos, sobre todo, en los aspectos que hacen a las dificultades para la comprensión de ironías en las personas con Síndrome de Asperger.

Según Raymond Gibbs (1994), la ironía tradicionalmente es vista como una situación que contrasta lo que se espera con lo que ocurre o se la considera un enunciado que contradice la actitud real del hablante. Para subrayar la cotidiana convivencia de los humanos con las ironías, Gibbs recuerda al filósofo Kierkegaard, quien en el libro *The Concept of Irony* plantea: “Así como los filósofos sostienen que no es posible la verdadera filosofía sin la duda, puede afirmarse que no es posible una auténtica vida humana sin la ironía”.

Si la ironía forma parte del paisaje humano, la pregunta es cómo vive las interacciones cotidianas una persona que tiene dificultades para producirlas y para comprenderlas. Desde nuestro punto de vista, profundizar la investigación en el área es importante para iluminar estos aspectos poco estudiados en el marco del Síndrome de Asperger y, a la vez, para reflexionar sobre futuras líneas de intervención psicoeducativa en el área de la comunicación y del lenguaje, sobre todo, en los aspectos pragmáticos.

Si, como enfatiza Gibbs, sólo es posible entender la ironía verbal si el hablante y el oyente comparten cierta sensibilidad acerca del tema al que se refieren, podemos predecir que aquellas personas con alteraciones en las capacidades mentalistas —y, por tanto, con dificultades para com-

partir contextos mentales, conocimientos, creencias e intenciones con el interlocutor— presentarán dificultades para la comprensión de ironías.

En este sentido, Happé (1995) muestra que la comprensión de ironías supone una demanda cognitiva mayor que la comprensión del símil y de la metáfora (metáforas de tipo simple). Mientras que para la comprensión del símil basta con una comprensión literal, para la comprensión de metáforas se necesita una teoría de la mente de primer orden (pasar correctamente la prueba clásica de falsa creencia) y para la comprensión de ironías se requiere de una teoría de la mente de segundo orden (pasar correctamente la prueba de falsa creencia de segundo orden). Según la autora, eso es lo que la diferencia de otros tipos de lenguaje no literal o no natural.

Si tomamos la caracterización de Sperber y Wilson (1986), la ironía supondría el reconocimiento de un pensamiento acerca de un pensamiento atribuido (al hablante). En términos de Alan Leslie (1987), se necesitaría poder ser capaz de hacer metarrepresentaciones de segundo orden para comprender las ironías.

La pregunta que dispara la citada investigación de Happé es cuáles son las consecuencias de un déficit en la mentalización para comunicar y para comprender el lenguaje figurado. Para la autora, la comunicación se verá gravemente afectada, porque se apoya en la habilidad humana de *lectura mental*. Los resultados de su estudio apuntan en esa dirección: la capacidad de lectura mental (o, al menos, la capacidad de pasar pruebas de falsa creencia de segundo orden) se correlaciona significativamente con la capacidad de comprender ironías en sujetos con autismo. Los sujetos con autismo que realizaban bien sólo la tarea de falsa creencia de primer orden hicieron significativamente peor la tarea de comprensión de ironías.

Al revisar los estudios sobre ironía, Marlena Creusere (2000) señala que pueden definirse varias categorías de estudios sobre desarrollo de la comprensión de ironías y sarcasmo, que resumiremos en breves líneas.

- *Estudios evolutivos*, que indagan sobre el orden de adquisición de la ironía. En general, manifiestan que la comprensión de ironías ocurre alrededor de los seis años en el desarrollo infantil; y hay

autores que aun la sitúan entre los seis y los doce años. Winner (1988) sugiere que hay tres tipos de ironía: el sarcasmo, la hipérbole y el sobreentendido. El sarcasmo sería el más fácil de comprender mientras que el sobreentendido sería el que entraña más dificultad. Con frecuencia, los niños confunden sarcasmo con engaño.

- *Estudios que investigan el rol jugado por la teoría de la mente en la comprensión de ironías.* En esta categoría, entrarían los estudios de Happé (1993, 1995) y de Winner y Leekam (1991). También podemos situar las posiciones actuales de Sperber y Wilson (2002). En general, estos trabajos indican que una capacidad de teoría de la mente de segundo orden está asociada con la comprensión de ironías en niños y en adultos. Sin embargo, a nuestro juicio, no está suficientemente establecido cuál es el criterio para evaluar la teoría de la mente de segundo orden, ya que como afirmamos en el primer capítulo, si fuera a través de la tarea clásica de falsa creencia, indicaría un nivel de desarrollo de competencia mentalista de siete u ocho años de edad. Un estudio de Baron-Cohen (1997) halló que los niños con autismo en edad escolar —con una edad mental equivalente a seis años— tenían dificultades para reconocer que una referencia no literal (por ejemplo, llamar *zapato* a una copa) podía ser un chiste y no un *error*. Por su lado, Martin y McDonald (2004), en un estudio en el que cuentan con catorce participantes con Síndrome de Asperger, con edad promedio de veinte años, encuentran que las dificultades en la teoría de la mente no dependen del nivel de habilidad verbal y que estas juegan un papel crucial en la interpretación del lenguaje no literal, como las ironías.
- *Investigaciones que estudian el rol de la entonación y de la expresión facial en el reconocimiento de la ironía.* Cabe consignar que el debate acerca de si la entonación favorece la comprensión de ironías sigue abierto. (Ver Gibbs y O'Brien, 1991; Winner y otros, 1987; y Creusere, 1999; todos citados por Creusere, 2000).

- *Estudios que investigan las funciones sociales y comunicativas de los actos de habla.* Algunos trabajos proponen que la función comunicativa de la ironía es revelar información sobre la actitud del hablante hacia una situación o hacia una persona. Los resultados obtenidos hasta el momento son contradictorios con respecto al reconocimiento de los niños de la actitud irónica o sarcástica del hablante. En varios estudios, se reporta que los niños confunden sarcasmo con engaño, y recién a los doce o trece años, establecen claramente la diferencia. Las divergencias en los resultados obtenidos muestran que la comprensión de la ironía es una adquisición en el desarrollo ontogenético que encuentra su fase crítica en los años escolares (entre los siete y trece años, aproximadamente) (ver Capelli, Nakagawa y Madden, 1990). Según Gibbs (1994), se requiere que el hablante y el oyente compartan cierta sensibilidad acerca del tema al que se refieren para comprender la ironía verbal. “La ironía verbal se reconoce como una técnica de uso de la incongruencia para sugerir una distinción entre realidad y expectativas —decir una cosa y significar otra— con la audiencia consciente de ambas” (pp. 362-363). Comprender la ironía comunica la actitud: “Tú y yo nos comprendemos mutuamente” (Lakoff, 1990, en Gibbs, 1994: 362). En opinión de Gibbs, la ironía posee una importante función social, ya que ayuda a la gente a mantener las relaciones sociales entre miembros de una familia, amigos, compañeros de trabajo. Dos clases prominentes de ironía que sirven a esa función son: *jocosidad/humor* y *sarcasmo*. El sarcasmo es un tipo de ironía especialmente ácida y cáustica. Otros tropos relacionados con la ironía y con el sarcasmo son: el sobreentendido, la hipérbole y el oxímoron. Para Gibbs, la hipérbole y el sobreentendido están muy vinculados a la ironía, ya que ambos distorsionan la verdad. La hipérbole implica una exageración que desconoce los límites de las evidencias concretas. El sobreentendido también distorsiona la verdad desde el momento en que los hablantes dicen *menos* de lo objetivamente comprobable. La descripción que se ofrece en el sobreentendido es insuficiente, sin embargo, puede

comprenderse su alcance por contraste irónico con lo que podría haber sido dicho (y se acalla). El oxímoron, por su parte, ha sido descrito como una figura retórica que reúne dos elementos aparentemente contradictorios, por ejemplo, *fuego helado*. Una frase oximorónica de Bernard Shaw, con efecto irónico es: "Mi educación fue interrumpida por mis años escolares". Otra forma que puede asumir la ironía es la de la pregunta retórica.

La importancia de la función social de la ironía es un tema que nos exige una reflexión en el ámbito del Síndrome de Asperger, porque justamente esa función social de estas formas de lenguaje no literal se encuentra alterada en las personas con el cuadro. La complicidad entre iguales que suscita una ironía no es posible lograrla de ese modo con una persona con Síndrome de Asperger. Esta forma de comunicación, por ejemplo entre adolescentes, se convierte en una especie de marca de identificación con un determinado grupo y de pertenencia a este, y también delimita las zonas de *exclusión*. Por ello, consideramos que es fundamental investigar estos aspectos en los sujetos con Síndrome de Asperger para contribuir a una mejor comprensión de su perfil de funcionamiento y para establecer parámetros adecuados para el diagnóstico diferencial.

Más arriba decíamos que la conciencia y el sentimiento de *ser distinto* o *ser raro* o de percibirse como *excéntrico* suele aparecer con frecuencia en los adolescentes con el Síndrome. No es un detalle menor el no poder participar en este tipo de guiños, complicidades y de solidaridades que genera el comentario jocoso, irónico o sarcástico entre los miembros de un grupo, ya que forma parte de la convivencia cotidiana.

Para Gibbs, la ironía, la hipérbole, el sobreentendido y el oxímoron forman parte del pensamiento cotidiano y suponen una forma de ver la vida. En sus palabras: "Podemos mantener y modificar las relaciones sociales al reconocer situaciones incongruentes y hacer comentarios sobre ellas en términos irónicos que incluyen lenguaje figurativo, tal como el sarcasmo, la hipérbole, el sobreentendido y el oxímoron" (1994: 397).

Las metáforas

Mucho se ha escrito sobre las metáforas y otras formas de lenguaje figurado o no literal. (Pueden verse, entre otros, Katz y otros, 1998; Kövecses, 2000 y 2002; Sacks, 1979; Gibbs, 1994). Consideramos que la idea de Raymond Gibbs, que sostiene que la metáfora no es un adorno del lenguaje, sino un instrumento de conocimiento es muy sugerente en el marco de nuestro trabajo.

En el mismo sentido, Gibbs sostiene que la metáfora, la metonimia, la ironía y otros tropos constituyen esquemas básicos a través de los cuales las personas conceptualizan su experiencia y el mundo externo. Estas formas de lenguaje figurado subyacen a la forma en que pensamos, razonamos e imaginamos.

La tesis central de Gibbs (1994) es que nuestras conceptualizaciones metafóricas básicas de la experiencia son constrictivas respecto de cómo pensamos creativamente y expresamos nuestras ideas, tanto en el discurso cotidiano como en el poético.

En una revisión muy interesante sobre metáforas, Kövecses (2002) describe cinco formas características de comprender la metáfora, que ha de poner en cuestión.

- La metáfora es una propiedad de las palabras, es un fenómeno lingüístico.
- La metáfora es utilizada con algún propósito artístico y retórico.
- La metáfora se basa en la semejanza entre dos entidades que se comparan e identifican.
- La metáfora implica un uso consciente y deliberado de las palabras y hay que poseer un talento especial para ello, al modo de los poetas.
- La metáfora es una figura del discurso que se utiliza para producir algún efecto especial.

Señala el autor que Lakoff y Johnson (1980), en un estudio considerado seminal, desafían este punto de vista tradicional sobre las metáforas y plantean que:

- La metáfora es una propiedad de los conceptos y no de las palabras.
- La metáfora no posee sólo un fin artístico o estético sino que tiene la función de que sean comprendidos mejor ciertos conceptos.
- Con frecuencia, la metáfora no se basa en la semejanza.
- Las metáforas son utilizadas por gente común en la vida cotidiana y no sólo por poetas o por gente talentosa.
- La metáfora es un proceso inevitable del pensamiento y razonamiento humanos, y no un mero adorno del lenguaje (Kövecses, 2002: 7-8).

Para crear o comprender una metáfora, según Rivière, es necesario ser capaz de *dejar en suspenso las representaciones simbólicas*: se suspende el significado literal de las palabras. Rivière establece una clara relación entre las capacidades semióticas de los niños y la actividad mentalista. En el desarrollo ontogenético, la construcción de las primeras formas de comunicación intencional —basadas en *mecanismos de suspensión metonímica* (ver Rivière, 1984, 1990, 1992, 1997b; Rivière y Sotillo, 1999)— implicaría el tratamiento del otro como sujeto interpretante. Siguiendo a Rivière (1990), el motivo de los símbolos humanos sólo puede entenderse en el contexto de la necesidad intersubjetiva de compartir, coordinar y confrontar estados mentales.

El autor sostiene que la noción de *suspensión*, utilizada en trabajos de Bateson (1955) y de Leslie (1987, 1988), es necesaria para entender cómo se llega a ser capaz de comprender metáforas. Define cuatro niveles de suspensión: “El primero [*suspender preacciones*] crea sencillamente comunicación. El segundo [*suspender acciones instrumentales*] no sólo crea comunicación, sino *símbolos capaces de representar algo no presente*. El tercero [*suspender propiedades de los objetos y de las situaciones*] no sólo crea símbolos, sino *ficciones*. Y es el cuarto [*suspender representaciones simbólicas*] el que *crea metáforas*” (Rivière, 1999: 148).

Para Rivière (1997b), existe una relación estrecha entre las capacidades de comprender y de resolver metáforas y las capacidades mentalis-

tas. Lo indaga, además, en un interesante estudio (Rivière, Cendoya, Sarriá, 1997) con ciento cuatro niños con desarrollo normal, de entre tres y seis años. A los niños se les administró la prueba de falsa creencia y una prueba de metáforas creada por los autores.

Se presentaban cinco metáforas, y para cada una de ellas, cuatro láminas con diferentes dibujos. Por ejemplo, se le decía al niño “Por el árbol sube una nuez, camina, camina, sin pies” y se le daba una lámina con el dibujo de un caracol (la correcta) y tres distractores: dos que se prestan a una interpretación literal (un árbol, una nuez) y uno totalmente arbitrario (por ejemplo, un lápiz). El autor encontró que los niños eran capaces de resolver metáforas a partir de los cuatro años y medio. La comprensión correcta de metáforas correlacionaba con la capacidad de resolver correctamente la tarea de falsa creencia.

Ese estudio pionero sirvió para continuar con otras propuestas, que compartimos con Rivière en Buenos Aires, junto con colegas de Chile. El desafío fue preparar un conjunto de diez metáforas con sus correspondientes láminas. Se realizaron estudios preliminares que confirmaron los datos iniciales. Las diez metáforas fueron, en parte, la génesis de un proyecto de más largo alcance, que implicaría estudiar no sólo las capacidades de comprensión de metáforas en niños, sino también en adultos. Por otra parte, una de las preocupaciones de Rivière era indagar dichas capacidades a través de la producción de estímulos más sutiles a lo largo de un continuo dimensional desde la normalidad hasta el autismo, pasando por el Síndrome de Asperger. Tal indagación requería de metáforas sencillas (del tipo de las del primer estudio), pero también metáforas de más difícil resolución, más originales y más poéticas. Rivière creó y seleccionó un total de cuarenta metáforas. Así se originó la prueba de metáforas que forma parte de nuestra investigación (Valdez, 2005a).

Los niveles del trastorno de la suspensión en el *Inventario de Espectro Autista* (Rivière, 1997a y b) son los siguientes:

- *Nivel 1*. No se suspenden preacciones para crear gestos comunicativos. La comunicación está ausente o se produce mediante gestos instrumentales con personas.

- *Nivel 2.* No se suspenden acciones instrumentales para crear símbolos enactivos. Por ejemplo, no hay juego funcional con objetos (ni, por supuesto, juego de ficción o niveles más complejos de suspensión).
- *Nivel 3.* No se suspenden las propiedades reales de las cosas o de las situaciones para crear ficciones y juego de ficción.
- *Nivel 4.* No se dejan en suspenso representaciones para crear o comprender metáforas o estados mentales ajenos o propios que no se corresponden con las realidades.

Según los datos clínicos, las personas con Síndrome de Asperger se hallan en general en el Nivel 4 y presentan, en algunos casos, ciertas alteraciones en el Nivel 3. Sin embargo, consideramos que es necesaria una indagación empírica para definir de manera más adecuada los niveles de alteración.

Joliffe y Baron-Cohen (1999a) replican con sujetos con Síndrome de Asperger, el estudio de las “Historias extrañas” de Happé (1994b). En este, se evalúan, como ya hemos mencionado, discurso no literal, actos de habla indirectos, sarcasmo, chistes y expresiones metafóricas. En la investigación, participan diecisiete sujetos adultos con autismo, diecisiete sujetos adultos con Síndrome de Asperger y diecisiete sujetos adultos con desarrollo normal. A través de las historias, se evalúa si los sujetos son capaces de brindar una interpretación apropiada para el contexto en cada uno de los casos. Los resultados muestran que los sujetos no fallan en el uso de términos relativos a estados mentales, sino en el uso del término mental apropiado según el contexto de cada historia. Una cuestión de interés que plantean los autores es que el criterio elegido para distinguir a las dos poblaciones clínicas (autismo y Síndrome de Asperger) fue el retraso en la adquisición del lenguaje, según caracterizan los cuadros del *DSM-IV*. Sin embargo, los resultados de la prueba de “Historias extrañas” no establecen diferencias cuantitativas ni cualitativas importantes entre ambos grupos, lo cual pone en el debate si el diagnóstico diferencial debe basarse en el retraso en la adquisición del lenguaje.

Ante el nivel de alteración que presentan las personas con Síndrome de Asperger en la interpretación de metáforas, cabe preguntarse cómo es un mundo mental privado de la metáfora o bien un mundo mental donde la capacidad metafórica se encuentra seriamente alterada. Kövecses (2002: 239 y ss.) presenta un modelo muy sugerente que puede ayudarnos a reflexionar sobre esta cuestión. Distingue tres niveles de metáfora: el supraindividual, el individual y el subindividual. El nivel supraindividual es aquel en el que los lingüistas identifican metáforas conceptuales sobre la base de ejemplos descontextualizados (tomadas de diccionarios, libros, revistas, periódicos en un idioma determinado). En este nivel, para el autor, las metáforas impregnan y estructuran muchos aspectos del lenguaje y de la cultura. El nivel individual es aquel en el que las metáforas se hallan en la mente de los hablantes. En el nivel individual, los hablantes usan y recrean las metáforas del nivel supraindividual, pero también crean nuevas metáforas. Este nivel —sostiene Kövecses— se caracteriza por temas como la selección de metáforas para propósitos comunicativos particulares: cómo la gente piensa *on line* usando metáforas y cómo las metáforas pueden organizar o estructurar los discursos de los sujetos. El uso de las metáforas dependerá de los contextos comunicativos, de las relaciones interpersonales, del conocimiento compartido por los interlocutores. El nivel subindividual es aquel en el que encontramos experiencias sensoriales que subyacen a las metáforas y las motivan. Aunque no todas las metáforas se relacionan con la experiencia sensorial (pueden estar motivadas también por experiencias perceptivas o culturales) ni tienen el mismo grado de universalidad, en este nivel, se pone énfasis en las relaciones originales entre distintos dominios que dan lugar a la construcción metafórica. (Un ejemplo muy conocido y estudiado por el autor es el de la experiencia emocional de *bronca*, vinculada con la temperatura y la presión sanguínea, en la metáfora *anger is a hot fluid in a container*).

Volvamos a nuestra reflexión: ¿cómo es la vida de un sujeto relativamente ciego³ a las interpretaciones metafóricas, que además vive en un mundo humano *formateado*, en gran parte, por las metáforas? Lo que planteamos es que el problema con el que se encuentra una persona con Síndrome de Asperger no se reduce a una alteración que lo afecta individualmente, sino que altera, también, las relaciones con el mundo humano en general. En los términos de Kövecses, en la perspectiva del nivel supraindividual, la cultura y el propio lenguaje reflejan patrones metafóricos constitutivos del universo comunicativo humano en cada lengua. Ese es ya un nivel de difícil acceso para un sujeto con mente más o menos literal, que se encuentra descolocado frente a la ambigüedad semántica y a la flexibilidad y al dinamismo que exigen los componentes pragmáticos de la comunicación. Para decirlo de otra manera, el punto de partida –supraindividual– es en sí mismo desventajoso. Y el proceso de apropiación del lenguaje como herramienta transformadora de la mente y del mundo ha de seguir otras vías que en el desarrollo normal. (Pensamos, específicamente, en el concepto vigotskiano de *internalización*. Vigotsky, 1931/1995. Ver capítulo 1). Estas vías suponen un arduo proceso compensatorio en muchos de estos casos.

En el nivel individual, es evidente que un tipo de pensamiento que necesariamente debe prescindir de las metáforas tendrá características peculiares. Las herramientas con las que se conoce el mundo y se lo transforma han de tener una particular forma de construcción y, a su vez, se mostrarán como inadecuadas o desajustadas para interactuar con el mundo social. Este aspecto resulta de fundamental importancia a la hora de definir un perfil de funcionamiento cognitivo en las personas con Síndrome de Asperger.

³ Enfatizamos el adverbio *relativamente* ya que, vistos los resultados de nuestra investigación (Valdez, 2005), consideramos que la metáfora *ceguera mental* no es la más apropiada para describir las alteraciones en competencias mentalistas (o, en este caso, la interpretación de metáforas) de las personas con Síndrome de Asperger. Preferiríamos hablar de una especie de *miopía o ambliopía mental*.

5.3. La organización del discurso conversacional

En línea con lo que venimos desarrollando en los apartados anteriores, el conjunto de presupuestos, conocimientos, creencias y expectativas que un hablante considera compartidos con su ocasional interlocutor tiene fundamental importancia para el discurso conversacional (Landa, 2000). Por otra parte, esto se vincula con el conocimiento previo entre los interlocutores, el grado de confianza en su relación interpersonal, el encuadre de la conversación y con el estatus social de los participantes. Este dominio, como los anteriores, está íntimamente relacionado con las capacidades mentalistas. Se espera que, cuanto mejores sean las atribuciones que un sujeto pueda hacer acerca de las creencias, emociones, conocimientos y expectativas de su interlocutor, más ajustada y relevante será la comunicación y, con mayor éxito, podrá desarrollarse.

Tal como planteamos más arriba, la falta de comprensión de actos de habla indirectos como la ironía o el sarcasmo, o las fallas en la comprensión adecuada de metáforas provoca un desajuste en la comunicación. La ambigüedad del lenguaje puede tornarse insoportable para algunos de los sujetos con el cuadro, que piden precisiones o buscan obsesivamente desambiguar las propias producciones. Por ejemplo, Martín, un joven de veintidós años, en medio de una conversación, dice que “es importante *discriminar* entre lo bueno y lo malo”. Inmediatamente, aclara que lo que dijo no significa “*discriminar* a una persona negra de una persona blanca” y que no se refiere a ese tipo de “discriminación” cuando habla de “discriminar” lo bueno de lo malo. Trata, además, de asegurarse de que su interlocutor ha interpretado de forma correcta su enunciado, preguntando varias veces si hemos captado la diferencia entre esos significados de la palabra “discriminar”.

Otra cuestión que ya mencionamos es que, al hacer atribuciones inadecuadas, los sujetos con Síndrome de Asperger, con frecuencia, adoptan sus temas de interés –en ocasiones de obsesivo y restringido interés– como tema central de una conversación, sin tener en cuenta que a su interlocutor puede no interesarle en lo más mínimo.

Recordemos el caso mencionado por Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (1999) en el que los temas de conversación privilegiados por R., un niño de doce años, eran los centímetros cúbicos de los distintos modelos de Renault, las características estructurales del puente Severn y el albinismo. Discutía obsesivamente sobre esos temas que le apasionaban, sin comprender que los demás compañeros de su edad no compartían su entusiasmo por esas cuestiones.

Julián, un niño de seis años, solía comenzar sus conversaciones con los demás estableciendo ciertas coordenadas que para él eran fundamentales. Decía por ejemplo: "Ahora estás en G-2" o bien "Mamá, por la mañana, la abuela fue a D-4". Tardó un tiempo su madre en advertir que Julián se refería a las intersecciones entre las coordenadas de una guía de calles que había llegado a las manos del niño y había memorizado al detalle, de modo que la ciudad entera para Julián estaba tabulada; y él podía ubicar mentalmente cada calle en la cuadrícula correspondiente.

Esteban, un joven de veinte años, dice encontrar dificultades a la hora de vincularse con las chicas. Quiere conocer a una chica para invitarla a salir y pregunta cómo puede hacer y se cuestiona por qué siempre falla o cae mal. Comenta que en la facultad había una chica sentada a su lado y él, entonces, pretendió establecer contacto con ella. Le preguntó "¿Cómo va tu vida?". La chica no le respondió, se levantó y se cambió de lugar. A Esteban le cuesta comprender la reacción de la chica, pero más aún le cuesta comprender por qué su inicio de diálogo (con alguien que no había visto nunca) no fue el más adecuado.

En uno de los pocos trabajos que indagan sobre los componentes pragmáticos en el Síndrome de Asperger, Baron-Cohen y colaboradores (1999) investigan sobre el reconocimiento de *meteduras de pata* (*faux-pas*) en sujetos con Síndrome de Asperger. En un primer estudio, administran una prueba de diez historias (de *meteduras de pata* o *paso en falso*) a niños de siete a once años de edad, con desarrollo normal, con el fin de indagar en qué momento del desarrollo evolutivo los niños son capaces de comprender *meteduras de pata*. Encuentran que las niñas comprenden las historias a los siete años, en tanto que los niños las comprenden a los nueve años.

En un segundo estudio, administran la misma prueba a once sujetos, de doce años de edad promedio con Síndrome de Asperger o con autismo de alto funcionamiento (según el *CIE-10*). Los resultados muestran que la población clínica tiene un rendimiento significativamente peor que los sujetos con desarrollo normal. Los autores señalan que a pesar de pasar correctamente las pruebas de falsa creencia, en esta prueba *avanzada* de capacidades mentalistas los sujetos muestran déficits.

Por último, en el tercer estudio, administran las diez historias de *meteduras de pata*, pero intercaladas con otras diez historias que no contienen *meteduras de pata*. Los participantes son quince niños, de una edad promedio de trece años, con Síndrome de Asperger o con autismo de alto funcionamiento (según el *CIE-10*). La población clínica vuelve a mostrar un rendimiento significativamente deficitario al pretender identificar cuándo alguien ha cometido una metedura de pata. Como conclusión, los autores plantean que este funcionamiento mostrado por los sujetos con Síndrome de Asperger supone una demostración experimental de su déficit en teoría de la mente en un nivel más alto que las tareas de falsa creencia de primero o segundo orden. Apelan a futuras investigaciones para indagar en qué medida estos déficits pueden deberse a fallas en competencias mentalistas o a razones vinculadas con fallas en coherencia central. Además, plantean el desafío de indagar si este déficit en capacidades mentalistas es específico del Síndrome de Asperger/autismo de alto funcionamiento, lo cual requeriría la investigación con otras poblaciones clínicas.

Esta prueba resulta de interés, porque va en la dirección mencionada en el capítulo anterior, relativa a la construcción de instrumentos de evaluación de capacidades mentalistas sutiles y componentes pragmáticos de la comunicación en situaciones similares a las de los contextos naturales.

Algunos de los aspectos pragmáticos relativos a la organización del discurso, en los que las personas con Síndrome de Asperger presentan alteraciones, sintetizados por Baron-Cohen (2000a: 13), son:

- Ajustar el propio discurso a un determinado oyente.
- Adaptar el contenido del propio discurso a lo que el oyente ya sabe o necesita saber.

- Respetar las máximas conversacionales de Grice, tales como ser veraz, relevante, conciso y amable.
- Intercambiar los turnos de diálogo para que ambos interlocutores puedan participar.
- Mostrarse sensible a las contribuciones del interlocutor a la conversación.
- Reconocer qué es correcto o incorrecto decir en cada contexto.
- Centrarse en el tema de conversación.
- Ayudar al oyente a seguir el hilo de la conversación cuando hubo un cambio de tema.

Debido a que la naturaleza de las dificultades pragmáticas en el discurso conversacional de las personas con Síndrome de Asperger no ha sido objeto de una investigación sistemática, según Catherine Adams y sus colaboradores (2002), ellos proponen indagar varios puntos clave.

Resumiremos algunas preguntas que guían su estudio. Los adolescentes con Síndrome de Asperger ¿mostrarán más problemas pragmáticos en conversaciones con un adulto que con las personas del grupo control? ¿Mostrarán una tendencia a dominar las conversaciones, tal como sugieren Klin y Volkmar (1997) al hablar de un “estilo conversacional egocéntrico”? ¿Es la verbosidad una característica de los sujetos con Síndrome de Asperger como tales o sólo algunos individuos con el cuadro mostrarán esta característica? ¿Las personas con el Síndrome se involucran menos en conversaciones sobre temas relativos a aspectos emocionales que sobre temas más neutros?

Participan del estudio diecinueve jóvenes con Síndrome de Asperger de entre once y diecinueve años. El grupo control está formado por diecinueve jóvenes con trastornos severos de conducta. Se mantienen entrevistas que son grabadas, y luego los registros son analizados siguiendo los procedimientos de análisis de conversaciones utilizados por Bishop y sus colaboradores, a través de un método de análisis cuantitativo y cualitativo.

Los resultados muestran que los sujetos con Síndrome de Asperger manifiestan una cantidad significativamente mayor de problemas pragmáticos en las respuestas que el grupo control. El problema no está en la comprensión de las preguntas. Los jóvenes con Síndrome de Asperger muestran mayor cantidad de respuestas pragmáticamente problemáticas en la conversación *emocional* que en la conversación *neutra*, de manera significativa, aunque no muestran diferencias significativas con los controles. Para los autores, estos resultados dan cuenta de la problemática que tienen las personas con Síndrome de Asperger para comprender conceptos emocionales. Los jóvenes con Síndrome de Asperger tienden a ser más conversadores que los controles, sin embargo, no hay evidencia cuantitativa de que ellos ejerzan un mayor dominio sobre la conversación que el grupo control.

Otro dato interesante aportado por este estudio es el que indica la *diversidad* encontrada entre sujetos con Síndrome de Asperger: algunos se muestran muy conversadores y otros no, algunos se muestran toscos o groseros en las conversaciones, pero no todos. Además, se encuentran en los dos extremos, aquellos que inician —de manera algo abrupta o toscas— las conversaciones y aquellos que no las inician *nunca*. Este dato ha de ser tenido en cuenta en posteriores investigaciones, porque, desde nuestro entender, sugiere que dentro de una gama de alteraciones pragmáticas —siempre presentes en el cuadro— habrá que tener en cuenta también los factores relativos a la personalidad y a la forma de ser de cada individuo en el que la problemática se manifiesta.

De los aspectos suprasegmentales (prosódicos) y discursivos de los jóvenes y de los adultos con Síndrome de Asperger, se ocupan Schriberg y sus colaboradores (2001) en un estudio en el que participan quince sujetos con autismo de alto funcionamiento, quince sujetos con Síndrome de Asperger y cincuenta y tres sujetos con desarrollo normal, con edades entre diez y cincuenta y tres años. Los hallazgos más significativos de este equipo son:

- Hay una alta prevalencia (33%) de distorsiones del sonido del habla, teniendo en cuenta que los errores típicos en la población

adulta normal llegan al 1% o 2%. Según los autores, esto podría reflejar el desajuste entre el hablante y el modelo del ambiente de la comunidad lingüística.

- Dos tercios de los hablantes con Síndrome de Asperger presentan locución inapropiada o poco fluida. Los errores más frecuentes son repeticiones de sonidos, sílabas o de palabras.
- Los sujetos con Síndrome de Asperger difieren significativamente de los controles en el dominio prosódico de la acentuación. Sobre todo, hallan estas alteraciones en el dominio del acento pragmático o enfático en, aproximadamente, uno de cada cuatro sujetos.
- Los sujetos con Síndrome de Asperger difieren de los controles en amplitud (demasiado alto) y tono (demasiado agudo). Presentan mayor porcentaje de emisiones demasiado nasales (27%) comparados con los controles (2%).

Este último aspecto es sumamente importante si tenemos en cuenta la función del *tono*, la *amplitud* y de la *resonancia* del habla en los intercambios comunicativos. Es evidente que, en el contexto de las relaciones interpersonales en las que tiene lugar una conversación, los hablantes van modulando y regulando mutuamente estas variables. Incluso cambios muy sutiles en estos aspectos prosódicos pueden indicar al interlocutor las intenciones del hablante, la distancia o cercanía afectiva, la calidez en el trato o la invitación al diálogo.

Si es cierto que en el mundo de los hablantes se pueden *hacer cosas con palabras* (en el sentido planteado por Austin, 1990) las palabras no parecen, en todas las ocasiones, ser las herramientas más adecuadas para la comprensión de los actos de habla para los sujetos con Síndrome de Asperger.

Hemos comentado las dificultades que presentan los sujetos con el cuadro para la comprensión del lenguaje no literal, para respetar las convenciones características del discurso conversacional y para la relevancia (cuestión esta última que se vincula con los puntos anteriores). Asimismo, hemos sostenido que estas dificultades están relacionadas con el compo-

nente pragmático del lenguaje y que llama poderosamente la atención que, en los manuales internacionales de uso para la clasificación diagnóstica, no se describan de manera explícita este tipo de alteraciones.

Consideramos, tal como lo planteamos a lo largo del capítulo, que es necesario investigar de manera acotada estos aspectos, ya que las evidencias empíricas contribuirán a ponderar seriamente estas cuestiones a la hora de la evaluación y del diagnóstico del cuadro.