



MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COGNITIVA Y APRENDIZAJE

Lenguaje y comunicación en niños con condición Asperger

Análisis de las habilidades de referencialidad

Directora de tesis: Dra. María Luisa Silva

Maestranda: María Inés Acuña

2024

Resumen

Esta tesis explora el lenguaje y la comunicación en niños con condición Asperger, con un enfoque en sus habilidades de referencialidad y su relación con la pragmática dentro del espectro autista. A través de un análisis cualitativo, se identificaron diferencias en la precisión y adecuación de las menciones referenciales comparadas con sus pares de desarrollo típico.

Aunque no hubo diferencias significativas en la cantidad de palabras producidas, los niños con condición Asperger mostraron mejoras notables en la renarración con apoyo, lo que demuestra la efectividad del andamiaje discursivo. Además, se establecieron correlaciones con los puntajes del *Inventario de Espectro Autista* de Ángel Rivière, que indican que el uso de menciones referenciales puede ser un indicador temprano de dificultades en la comunicación.

La investigación destaca la importancia de evaluar estas habilidades en contextos de atención conjunta y ecológicos, empleando herramientas como la Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas de Silva.

Se concluye con una reflexión sobre la necesidad de estrategias de intervención adaptadas a las experiencias cotidianas de los niños con condición Asperger para una inclusión efectiva en entornos educativos y sociales.

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que me acompañaron y participaron de este proceso, fundamentalmente a los niños, niñas y familias que aceptaron ser incluidos en este estudio.

A José, mi compañero, y a mis hijos, Joaquín y Rafael, por estar junto a mí en este desafío de crecer en mis aprendizajes.

A mis padres y hermana por su continuo apoyo y por la atención puesta en mis progresos.

Agradezco a mis docentes y compañeros de maestría, entre ellos, Diego Di Vincenzo y Ana Gromick, valiosos amigos de los que aprendí inmensamente.

A mis amigos y amigas de la vida y de la profesión.

Al Dr. Juan Pablo Barreyro por sus sugerencias precisas y sensatas.

A la Dra. Mónica Montero por la discusión y lectura desde la interdisciplina.

A los/las profesionales e investigadores de CIIPME-CONICET con quienes tuve el placer de intercambiar y por brindarme un entorno más que propicio para llevar a cabo esta investigación.

A todo el equipo de CogniLen: Victoria Gasparini, pilar fundamental para el logro de esta tesis, Yamila Rubbo, Sofía Iacobuzio, Florencia Tenaglia, Melisa Garay Frontini, Camila Ilicic Isely, quienes completan al equipo con toda su juventud, inteligencia y compromiso.

Y especialmente agradezco a mi directora, Dra. María Luisa Silva, quien fue muchísimo más que un lugar donde encontrar una orientación experta. Durante todo el

proceso, María Luisa fue una amiga amorosamente presente en más de una ocasión. Sin su apoyo, esta tesis no habría sido posible. Los aprendizajes que pude hacer y el disfrute con el que cierro esta etapa se los debo a ella.

Contenido

Resumen	2
Agradecimientos.....	3
Índice de tablas	7
Índice de gráficos	8
Capítulo 1. Introducción.....	9
1.1 Planteo del problema	9
1.2 Relevancia del estudio	12
1.3 Esquema de la tesis.....	14
Capítulo 2. La condición Asperger: caracterización, teorías e instrumentos.....	17
2.1. Introducción.....	17
2.2. La condición Asperger: historia de su nosología.....	18
2.3. La neurodiversidad.....	21
2.3.1 La condición Asperger, definiciones y consensos.....	24
2.4. CA: Características sociales, comunicativas y cognitivas	27
2.5. Las bases psicológicas y cognitivas de la condición Asperger. Teorías explicativas de la CA.....	28
2.5.1. Teoría de la disfunción ejecutiva	28
2.5.2. Teoría de la coherencia central.....	29
2.5.3. Teoría de la ceguera mental o déficit en la teoría de mente.....	30
2.6. Pragmática, lenguaje y cognición en CA.....	31
2.7. Teoría de mente en el espectro autista	35
2.8. La evaluación de la condición	37
2.8.1. El inventario <i>IDEA</i> (Rivière, 2002)	40
2.9. En resumen.....	44
Capítulo 3. La función referencial del lenguaje y su impacto en la comunicación: desarrollo típico y atípico	45
3.1 Introducción.....	45
3.2 Función referencial: su conceptualización en relación con los usos lingüísticos.....	45
3.2.1 Las menciones referenciales.....	51
3.2.2 Relevancia social y comunicativa de las menciones referenciales.....	55
3.3 Lenguaje y teoría de mente.....	56
3.3.1 Desarrollo de ToM en la CA y sus correlatos en desarrollo del lenguaje	57
3.4 Evaluar las habilidades lingüísticas desde un sentido ecológico: la Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas	63
3.5 En resumen.....	65
Capítulo 4. Metodología.....	67
4.1 Introducción.....	67
4.2 Diseño de la investigación.....	68
4.2.1 Enfoque.....	68
4.2.2. Población y muestra.....	69
4.3 Instrumentos y herramientas para la recolección de datos.....	74
4.3.1 Descripción de los instrumentos utilizados	77
4.3.1.1 Pruebas de narración y renarración de la Batería ecológica digital de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas	77
4.3.1.2 Dimensiones del <i>IDEA</i> , inventario de espectro autista	87
4.3.2 Procedimiento de recopilación de los datos	95

4.4	Análisis de la información empírica	97
4.4.1	Procedimiento de análisis de los datos: procesamiento de la información	103
4.5	Aspectos éticos	104
4.6	En resumen	105
Capítulo 5. Resultados.....		106
5.1	Introducción.....	106
5.2	Extensión de relatos: cantidad de palabras	108
5.3	Menciones referenciales: análisis según frecuencias de uso.....	111
5.4	Menciones referenciales: consideración de puntajes según desempeño	115
5.5	Menciones referenciales y cognición social: relaciones	120
5.6	Análisis cualitativo: observaciones principales.....	121
5.7	El efecto positivo del andamiaje discursivo	123
5.8	A modo de cierre.....	129
Capítulo 6. Discusión		131
6.1	Futuras investigaciones	134
6.2	El fin de este trabajo, alcances	136
Bibliografía		138
Anexo		157

Índice de tablas

Tabla 1: Distribución de la población	71
Tabla 2: Emparejamiento de participantes CA con DT por edad y sexo	72
Tabla 3: Puntuaciones para la dimensión Trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas (Rivière, 2002).....	89
Tabla 4: Puntuaciones para la dimensión Trastorno de las funciones comunicativas.....	90
Tabla 5. Puntuaciones para la dimensión Trastorno del lenguaje expresivo	92
Tabla 6. Puntuaciones para la dimensión Trastorno del lenguaje receptivo.....	93
Tabla 7. Menciones referenciales seleccionadas de cada texto en su forma de narración y renarración	98
Tabla 8 Escala de puntuaciones para las menciones referenciales de la Historia 1: “Lucía y su perro”	101
Tabla 9 Escala de puntuaciones para las menciones referenciales de la Historia 2: “Berta y su gato”	102
Tabla 10. Cantidad de palabras según condición: análisis descriptivo	109
Tabla 11. Prueba T de muestras independientes (CA y DT) para la extensión de relatos en cantidad de palabras según pruebas de narración y renarración.....	111
Tabla 12 Menciones referenciales según condición: descriptivos	112
Tabla 13 Prueba de muestras independientes (CA y DT) para extensión de relatos según cantidad de menciones referenciales	114
Tabla 14. Adecuación en la inserción de MR: comparación de puntajes de desempeño según condición (CA y DT) y según tarea	115
Tabla 15 Prueba estadística de U-Mann Whitney.....	118
Tabla 16. Matriz de correlación entre las puntuaciones de MR y subdimensiones de IDEA: población con CA	120
Tabla 17. Menciones referenciales de niños y niñas con CA, según el actante a referir por la expresión.....	124
Tabla 18. Menciones referenciales de niños y niñas de DT, según el actante a referir por la expresión.....	127

Índice de gráficos

Gráfico 1. Análisis de los puntajes en narración de MR según condición	116
Gráfico 2. Análisis de los puntajes en renarración de MR según condición	117

Capítulo 1. Introducción

1.1 Planteo del problema

La presente tesis indaga sobre un aspecto que ha sido escasamente considerado en la literatura psicológica: la relación entre ciertas características cognitivas de la condición Asperger (CA) y un aspecto clave del desarrollo del lenguaje: el de la función pragmática, focalizado en el uso de menciones referenciales (MR).

La condición Asperger es una distinción dentro del espectro autista (EA), aunque –cabe señalar– esta categoría se ha modificado conceptualmente a lo largo del tiempo. La quinta edición del *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales* de la American Psychiatric Association (DSM-V, APA, 2014) plantea que el autismo es uno de los trastornos que inician en el período de desarrollo y se manifiestan de manera precoz. Según lo define este manual, se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social de los individuos en múltiples contextos, en quienes se encuentran afectados la reciprocidad social, el lenguaje y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones. Asimismo, presenta patrones de comportamiento, intereses o actividades de tipo restrictivo o repetitivo. Estas características tienen un impacto significativo en el funcionamiento diario, que se pone de manifiesto en una amplia variedad de síntomas, habilidades y niveles. Dentro del espectro se encuentran personas con severas limitaciones hasta individuos con altas capacidades cognitivas y de funcionamiento.

No obstante esta caracterización, a lo largo de su historia, se ha reconocido que las personas con CA presentan –a diferencia de otros sujetos que también se encuentran

en el EA– una variabilidad significativa intersujeto en el desarrollo de sus habilidades de lenguaje y comunicación.

Es así que, en contextos educativos y clínicos, es común observar que los niños con esta condición obtienen buenos resultados en tareas cognitivas y lingüísticas que impliquen alguna complejidad en el procesamiento, precisión léxica y sintáctica, así como habilidades para recuperar información. Sin embargo, esta destreza no se refleja del mismo modo en otros tipos de situaciones comunicativas en las que se ponen a prueba las habilidades mentalistas.

Siguiendo a Pilar Martín-Borreguero (2005), se puede afirmar que hay una discrepancia en el repertorio de habilidades comunicativas y lingüísticas en las personas con CA que se evidencia principalmente en los aspectos dialogales, como la cooperación discursiva, la adecuación al registro, la calidad en la estructuración de episodios y la continuidad tópica de la narrativa, en función de su interacción con otros. Ángel Rivière (en Belinchón *et al.*, 1996) identifica, por su parte, una serie de características compartidas por las personas con CA, pero las enumera en términos de “dificultades”. Así, menciona dificultades para relacionarse con sus pares, falta de sensibilidad a las señales sociales y alteraciones en las pautas de comunicación no verbal. Además, señala que es común que empleen un lenguaje que puede resultar pedante, formal e inexpresivo, y pueden presentar alteraciones prosódicas y peculiaridades en el tono, ritmo y modulación de su habla.

A partir de la observación de la variabilidad en el funcionamiento cognitivo y perceptual las personas con CA, Simon Baron-Cohen (2012) propone como más apropiado referirse a ellas como (personas) afectadas por el espectro autista. Incluye en este grupo, incluso, a los sujetos con autismo de alto funcionamiento. Por otro lado, cuestiona el hecho de que estas diferencias realmente constituyan un trastorno, pues

observa que muchos de los sujetos con ese diagnóstico superan la media en habilidades no relacionadas con lo social. Según el autor, el término "afección" resalta la importancia de buscar ayuda especializada cuando se presentan rasgos autistas problemáticos, aunque, señala también, estas diferencias en el desempeño de ciertas habilidades no implican necesariamente una discapacidad general, sino que pueden incluso estar asociadas a talentos excepcionales.

Uno de los nichos que ha motivado la investigación que se reporta radica en tratar de comprender mejor algunos de los factores que pueden dar cuenta de la variabilidad.

Esta problemática –escasamente explorada en nuestro medio– se indaga aquí a partir de observar y describir las características lingüísticas y discursivas en niños con CA en la ciudad de Buenos Aires, así como su relación con el desarrollo de habilidades de cognición social. Se analiza el desempeño de estos niños ante tareas de índole pragmática y comunicativa que involucran habilidades de cognición social.

La pregunta que guía esta investigación es: ¿se observa un patrón comunicativo diferencial en la utilización de MR entre niños con CA?

Para llevarla a cabo, se han planteado los siguientes objetivos:

- Describir las características lingüísticas que asume el uso de MR en niños con desarrollo típico (DT) y con CA, con relación al desarrollo de la función referencial (Glücksberg, 1991) y a la caracterización clínica establecida en el *Inventario del Espectro Autista (IDEA)*.
- Comparar las características lingüísticas que asume el uso de MR en niños con DT y con CA, en relación con el desarrollo de la función referencial (Glücksberg, 1991) y a la caracterización clínica (*IDEA*).

- Estudiar la relación entre el desarrollo de cognición social y las habilidades de referencialidad en el contexto de tareas de relato y renarración en niños con CA.

Para responder a la pregunta de investigación se realizó el estudio de un grupo de niños y niñas de CA de entre 5 y 13 años escolarizados, que asisten a terapias con especialistas en el trabajo con personas dentro del EA de Buenos Aires. La investigación fue realizada en dicha ciudad durante el período 2018-2020.

El análisis se realizó a través de la triangulación cualicuantitativa, que vincula el IDEA con la Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas de María Luisa Silva *et al.* (2015), que evalúa en forma conjunta el desempeño infantil en habilidades de cognición y lenguaje. Asimismo, el relevamiento incluyó información obtenida a través de métodos de observación participativa en espacios de consulta clínica e intercambio con las escuelas a las que los participantes asistían.

1.2 Relevancia del estudio

La CA, como una subcategoría dentro del EA, ha sido objeto de una creciente atención y estudio en los campos de la psicología y la educación. Sin embargo, a pesar de los avances en el conocimiento de esta condición, aún existen lagunas en nuestra comprensión de cómo estos individuos desarrollan y utilizan sus habilidades comunicativas.

En primera instancia, consideramos que es necesario explicitar cuál es la conceptualización de lenguaje y de cognición que estamos suponiendo, pues entendemos que esas conceptualizaciones trasuntan los factores que pueden influir en la variabilidad de conductas, y configurar así diferencias en el potencial de autonomía de estos individuos.

Para precisar la concepción de lenguaje y de cognición, siguiendo a Michael Tomasello (1992), tenemos presente que ni el lenguaje ni ningún otro comportamiento humano son exclusivamente individuales. Al respecto cabe señalar que, si bien la adquisición del lenguaje depende de procesos cognitivos generales como la percepción, la atención, la categorización y la memoria, son las versiones sociales de estos procesos las que tienen una importancia determinante en la adquisición y el desarrollo de los aspectos únicos del lenguaje que lo distinguen de otras funciones cognitivas humanas. Tomasello (1992) menciona la relevancia de la percepción social, la atención a lo social, el desarrollo de la cognición social y los procesos de aprendizaje social en este proceso.

El uso de MR en forma adecuada es un aspecto central en el desarrollo de la comunicación, la interacción social y el desarrollo cognitivo en niños y niñas. Considerando que uno de los rasgos que se han identificado tempranamente como deficitarios en los sujetos con CA es el aspecto interaccional-comunicativo, consideramos que la investigación que se reporta en la presente tesis se encuentra justificada por argumentos de índole científica y social. A continuación, los mencionamos brevemente.

- La ausencia de estudios que describan los usos de MR en instancias comunicativas efectivas, en niños con CA. A pesar de la creciente concientización sobre las características comunicativas en el EA, existe una notoria falta de investigación específica sobre los usos de estos dispositivos pragmáticos en niños con CA y cómo se desarrolla la habilidad pragmática, en comparación con sus pares de DT.
- La relevancia de estas investigaciones para los entornos clínico y educativo. Al respecto, consideramos que los estudios, al buscar comprender los desafíos comunicativos que enfrentan los niños con CA, aportan evidencia que repercute

en las intervenciones en contextos clínicos y educativos. En este sentido, una de las implicancias de la investigación que se reporta es la de contribuir a mejorar las estrategias de apoyo y la calidad de vida de estos niños.

- El impacto social, especialmente el relativo a políticas de inclusión. Los desafíos en la comunicación no resueltos adecuadamente, y específicamente en este caso, el uso apropiado de MR, pueden afectar significativamente en la intercomprensibilidad, y con ello, en la consecución satisfactoria de las interacciones sociales y la participación en la sociedad de las personas con CA. Comprender estas dinámicas es esencial para promover la inclusión y la comprensión de sus necesidades.

1.3 Esquema de la tesis

A continuación, presentamos el resumen de la organización de cada uno de los capítulos que componen la tesis.

- Capítulo 1. Introducción

En este capítulo se procura ofrecer una visión general del tema central de la tesis, desarrollando mínimamente los contenidos necesarios para comprender el interés y alcance del problema que se aborda, así como sus implicaciones en el ámbito académico y profesional. Asimismo, se presenta la pregunta de investigación que guiará el desarrollo del estudio.

- Capítulo 2. La condición Asperger: caracterización, teorías e instrumentos

Se presentan las particularidades que permiten la discriminación de la condición. Estas caracterizaciones se discuten a la luz de las teorías explicativas más relevantes y también desde la perspectiva de la neurodiversidad y los planteos sobre el desarrollo neurodivergente. Estos marcos de investigación permiten dimensionar la relevancia de

una evaluación cualitativa. Se consideran las características del EA en base al *IDEA*; herramienta propuesta por Ángel Rivière en 1999 y publicada en 2002.

- Capítulo 3. La función referencial del lenguaje y su impacto en la comunicación: desarrollo típico y atípico

En este capítulo se abordan los conceptos fundamentales que explican la centralidad de las MR en cuanto al desarrollo de la función comunicativo-pragmática del lenguaje. Se desarrolla brevemente el ámbito de estudio de la pragmática. Se explicita el ratio de la evaluación de habilidades cognitivas y lingüísticas a través de la Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas (Silva *et al.*, 2015).

- Capítulo 4. Metodología

Se expone en detalle la metodología empleada en el desarrollo de la presente investigación. Se describen los métodos y técnicas utilizados para recolectar y analizar los datos, así como la justificación de estas elecciones metodológicas. Además, se presentan los procedimientos para la selección de la muestra, la obtención de datos y su posterior análisis con el objetivo de proporcionar una comprensión acabada acerca de cómo se procuró responder a las preguntas planteadas en el estudio.

- Capítulo 5. Resultados

En este capítulo se exponen los resultados, en forma de tablas y gráficos, junto con un análisis cualitativo de los usos del lenguaje observados en el contexto de las narraciones y renarraciones. Aquí se plantea una breve discusión respecto de la formulación de respuestas a las preguntas rectoras. Se procura establecer conexiones con la evidencia colectada.

- Capítulo 6. Discusión

En este apartado final se esbozan algunas conclusiones y reflexiones a partir de los resultados obtenidos. Se discuten las implicaciones y limitaciones que a partir de estos se infieren, a la vez que se ofrecen recomendaciones para investigaciones futuras.

Capítulo 2. La condición Asperger: caracterización, teorías e instrumentos

2.1. Introducción

Tras haber dado cuenta de la organización del trabajo, a continuación nos detendremos en la caracterización de lo que se ha denominado tradicionalmente como síndrome o trastorno de Asperger.

El presente capítulo se organiza en los siguientes apartados: en primer lugar, se revisa la caracterización y nomenclatura con que denominaremos a la población con las características conductuales neurodiversas consideradas como *Asperger*. Se explicita el marco conceptual y teórico que se alude para referir a la población como "personas con CA".

Luego se presenta la caracterización descriptiva a partir de la perspectiva de estudios y manuales relativos a la temática y se resumen especialmente aquellas contribuciones que permiten una comprensión más precisa e integral de los rasgos conductuales de la CA. A continuación, se profundiza en las características según los dominios social, comunicativo y cognitivo, para abordar más adelante las implicaciones del desempeño y desarrollo atípico en contextos educativos, clínicos y sociales.

Finalmente, se reseñan algunos instrumentos de evaluación que no solo permiten elaborar diagnóstico, sino que además proporcionan información valiosa para decidir las intervenciones y los apoyos posibles y significativos para el desarrollo de la persona en sus diversos entornos.

2.2. La condición Asperger: historia de su nosología

En esta tesis hemos seleccionado la denominación de condición Asperger (CA) siguiendo el posicionamiento planteado por Tony Attwood (2002), un experto en dicho síndrome, quien ha argumentado a favor del uso del término *condición* para enfatizar en las capacidades y características únicas de las personas con Asperger, en lugar de centrarse únicamente en las dificultades.

Desde esta posición, se hace referencia a la condición de la neurodiversidad caracterizada por un desarrollo atípico en la forma de interactuar socialmente, comunicarse y procesar la información, lo que a menudo se traduce en comportamientos y habilidades sociales atípicas. Esta condición ha recibido una consideración diferenciada no solo por parte del ámbito de la psiquiatría y la psicología, sino también en el educativo y en ciertas áreas laborales.

Tradicionalmente, se ha concebido a esta condición como síndrome Asperger (SA), un término que permite caracterizar un conjunto complejo e interrelacionado de conductas asociadas a una etiología cuyo origen se encuentra en los procesos del neurodesarrollo.

Descrito por primera vez por el pediatra austríaco Hans Asperger en la década de 1940, la definición nosológica tradicional del SA ha perdido paulatinamente su autonomía como entidad diagnóstica (González Alba *et al.*, 2019).

El proceso se inició en la década de 1980, cuando las investigaciones y trabajos de Lorna Wing permitieron una mejor comprensión y reconocimiento del autismo en la comunidad médica y la sociedad en general. Sin lugar a dudas, Wing –psiquiatra y médica británica– realizó una contribución significativa al campo del autismo y los TEA.

Lorna Wing y Judith Gould (1979) desarrollaron el concepto de espectro para describir la diversidad de manifestaciones clínicas del autismo. En la década de 1980, Wing continuó trabajando sobre este concepto, y sugirió que el autismo abarca una amplia gama de habilidades y características, desde casos más severos hasta formas más leves y altamente funcionales. Su trabajo de 1981 fue fundamental para dar a conocer este subtipo del autismo y resaltar sus características distintivas, especialmente en lo referido al desarrollo de un lenguaje aparentemente normal. Al establecer criterios más claros y uniformes para el diagnóstico de estas condiciones, mejoró la precisión y consistencia en la identificación de personas con TEA.

El proceso iniciado por Wing (1997) se consustanció con la publicación del DSM-V del año 2013, y el cuadro tradicionalmente considerado SA comienza a ser tenido en cuenta como una nosología ubicada dentro del trastorno del espectro autista (TEA). De este modo se consolidó la concepción de que las conductas pueden comprenderse mejor a partir de una idea de *espectro* (Valdez, 2016). Investigaciones recientes han reconocido que los diferentes cuadros nosológicos comprendidos dentro de los TEA se encuentran afectados por razones de origen genético. En efecto, se ha hallado que los circuitos neuronales que posibilitan el desarrollo de un grupo de funciones ejecutivas y de cognición social que impactan, desde el desarrollo temprano, en las áreas de la comunicación, la interacción social, la conducta y el procesamiento sensorial en estos cuadros presentan un neurodesarrollo diferencial (Dong *et al.*, 2023).

La noción de espectro permite no solo considerar la relación entre las diferentes conductas involucradas, sino también asumir que existen gradientes diferenciales en cada sujeto. Así se puede contemplar desde otro cariz el hecho de que las personas con condición del espectro autista (CEA) presenten cuadros clínicos sumamente heterogéneos. De esta forma se promueve que se articulen apoyos que contemplen los

particulares rasgos de cada sujeto, para que puedan desenvolverse en diversos contextos, tanto en los aspectos lingüístico, cognitivo y sensorial como también en lo relativo a cuestiones de salud (Ministerio de Salud y Desarrollo Social, 2019).

Cabe señalar, en lo que a esta tesis compete, que esta concepción ha permitido que se desarrollara una variedad de instrumentos de diagnóstico, entre los que destaca el inventario *IDEA* de Ángel Rivière (2002).

En la actualidad (APA, 2014), la nomenclatura utilizada para los TEA es la de CEA o EA, e incluye al síndrome de Asperger (SA), al trastorno autista (TA) y al trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD).

Dicho esto, y sin detrimento de reconocer que las definiciones son tan necesarias como a su vez limitantes, proponemos llamar a esta particularidad del desarrollo como *condición*.

La CA se ubica dentro de la neurodiversidad. Este concepto es cada vez más reconocido, y aceptado tanto por la comunidad científica como por la sociedad en su conjunto. Uno de sus referentes, Nick Walker (2014), propone el paradigma de la neurodiversidad como una perspectiva específica que se basa en que esta es una forma natural y valiosa de la diversidad humana, discutiendo la idea de que existe un tipo normal de cerebro o mente, o un funcionamiento neurocognitivo correcto.

Este será el paradigma desde el que se sustentarán los planteos de la investigación que aquí presentamos pues consideramos que es el que permite acceder a la comprensión acabada de los fenómenos observados en esta población.

A pesar de los avances en el entendimiento de los fenómenos conductuales en individuos con CEA, creemos que aún resta comprender aspectos específicos del comportamiento de aquellos sujetos que se encuentran en el extremo menos

comprometido del espectro, es decir, aquellos diagnosticados con CA. Es fundamental investigar y comprender más a fondo estas características distintivas para lograr una comprensión completa de esta población. Destacamos la necesidad de investigación, no solo por el mero hecho de incrementar la evidencia científica, sino para abordar integralmente la comprensión del impacto de esos rasgos en la vida de este colectivo.

2.3. La neurodiversidad

La neurodiversidad no es solo un rótulo de índole clínica, sino que se define como un movimiento social. Toma este nombre del concepto acuñado por la socióloga australiana Judy Singer (s.f.). La autora propone que las diferencias neurológicas deberían ser vistas como una variación natural del cerebro humano, en lugar de a la manera de patologías que deben ser curadas; esta diversidad cognitiva es esencial para la resiliencia y la innovación. Así se destaca la importancia de reconocer y valorar las diferentes formas de pensamiento y procesamiento de la información.

Este planteo complementa la idea de ecología de la cognición o de la cognición distribuida (Hutchins, 2000), concepto que explora cómo los procesos cognitivos ocurren en tanto están profundamente influenciados y moldeados por las interacciones con el entorno. Estas perspectivas promueven un enfoque inclusivo y respetuoso hacia las diferencias neurológicas, pues entendemos estas variaciones como esenciales para el desarrollo y bienestar de la cultura, los contextos y la historia de la sociedad en su conjunto.

Cada persona presenta sus propias fortalezas y desafíos únicos, y al adoptar este enfoque se promueve la inclusión y la adaptación para construir una sociedad más comprensiva y accesible para todos.

Esta mirada cambia el foco desde una perspectiva patologizante y centrada en los aspectos disfuncionales (Shaw *et al.*, 2021), hacia una mirada respetuosa de la diversidad. Un testimonio interesante en este sentido es el libro de Thomas Armstrong (2012), *El poder de la neurodiversidad*, donde se hace referencia tanto a las ventajas como a las desventajas de ser diferentes. Además, aporta argumentos a favor de la idea de que toda identidad podrá desplegar su potencial o encontrar barreras según el entorno –el *nicho*– en el que se desenvuelva. El reclamo por la igualdad de derechos de este colectivo radica en que quienes lo conforman tienen una particular forma de responder a las demandas sociales y ambientales y que eso no debería invalidar la voz de estas personas, que estaba negada.

En primera instancia, la idea de la neurodiversidad o neurodivergencia contemplaba identidades del EA; en la actualidad, el término incluye a otras *neurominorías*, cuyos patrones de pensamiento, comportamiento y procesamiento sensorial difieren significativamente de lo que se considera típico o neurotípico. Estas pueden ser las personas dentro del EA, que presentan dislexia, discalculia, déficit atencional o síndrome de Tourette, entre otras.

En la actualidad, personas dentro la condición y sus familias denuncian y luchan por derribar estereotipos antiguos y ofensivos que los describen como *incapaces* (Salomon, 2023), así como por lograr aceptación y que la sociedad cambie en favor de las neurodivergencias. También aseveran que la condición no requiere de una cura (Cascio, 2012; Botha *et al.*, 2022).

La expectativa puesta en que las personas de CA se *normalicen* implicaría una forma discriminadora de no aceptarlas tal cual son, cuando lo que sucede es que el autismo es una parte singular de un individuo. Esta visión involucraría la infortunada idea de que ser autista es sinónimo de infelicidad y una condición que necesita “ser

arreglada”; expectativa que, tal como señala Andrew Salomon (2023), termina por ser improductiva.

Favorecidos por la comunicación virtual y la variedad de plataformas con que las personas pueden expresarse, se desarrolló un fuerte activismo por parte de individuos de CA que ponen de manifiesto sus pareceres y sentires. Joyce Davidson (2008) recopiló testimonios escritos y autobiografías de más de cuarenta personas, en los que estas expresan su singularidad y dan a conocer su particular forma de ser, sentir y procesar tanto la información como los estímulos ambientales. La comunicación virtual *online* de alguna manera pudo ofrecer una forma alternativa para que personas dentro del EA pudieran intercambiar información y desarrollar relaciones en un entorno más cómodo para sus características (Bertilsdotter Rosqvist *et al.*, 2013).

Las personas dentro de la condición –de algún modo representados por Temple Grandin (2005), entre otras destacadas personalidades– denuncian que el espacio social nunca es equitativamente accesible, en tanto está regulado por una lógica neuronormativa. Este colectivo desafía así las pautas dadas, al afirmar que su identidad es alternativa y enfatizar la pertenencia a su grupo desde la libertad de ser como son, con la particularidad de tener otras formas de estar en el mundo, y que dan lugar a una experiencia cultural diversa.

Uno de los logros de derechos por la igualdad de este colectivo y sus familias es el progresivo ingreso de cada vez más personas a la escolaridad común. Como reconoce Daniel Valdez (2009), no son los alumnos los que no encajan en el aula, sino que las desventajas son generadas por el contexto escolar. En muchos casos, una mirada inclusiva, una escuela atenta a las individualidades o el acompañamiento desde dispositivos especializados en clase favorecen una participación y despliegue en convivencia con otros, en condiciones estimulantes y positivas para la persona. En sus

palabras, “se trata de poner a disposición ajustes razonables para que las escuelas sean habitables por toda la comunidad” (Valdez y Gómez, 2016, p. 84). Refiere el autor que el objetivo es construir un espacio de comprensiones compartidas, tanto en el área intelectual como en la emocional y la afectiva, en las interacciones intersubjetivas, reconociendo las diferencias y valorándolas como factor de enriquecimiento para todos (Valdez, 2009).

En resumen, en el modelo de la neurodiversidad se encuentran suficientes argumentos para respetar y adherir a la lucha de este colectivo. Esta tesis, enmarcada en esta concepción, adopta el término condición Asperger (CA) para referir al grupo evaluado.

2.3.1 La condición Asperger, definiciones y consensos

Las personas con CA a menudo tienen un desarrollo del lenguaje aparentemente típico, lo que puede llevar a que sus dificultades sociales y de comunicación sean menos visibles en las primeras etapas de la vida. Sin embargo, a medida que enfrentan desafíos en contextos sociales más complejos, se puede identificar que afrontan algunas dificultades en el reconocimiento de señales sociales, empatía y adaptación a situaciones sociales cambiantes. Estas maneras diferentes de pensar, en relación con las personas de DT, no resultan necesariamente deficitarias, sino que son consecuencia de particulares características de sus sistemas de cognición (Pellicano y Stears, 2011; Jaarsma y Welin, 2012; Kapp *et al.*, 2013).

En efecto, las personas con CA han sido descritas tradicionalmente como aquellas que presentan déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social, patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses; es decir, síntomas compartidos con otras personas del espectro (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

Estas conductas se presentan desde la infancia temprana, a veces limitando y alterando el funcionamiento cotidiano (APA, 2014). Desde esa perspectiva, se lo ha definido como un trastorno del desarrollo que se caracteriza por una marcada alteración social, dificultades en la comunicación, déficit en la capacidad de juego y un rango de comportamiento e intereses repetitivos, sin un compromiso significativo ni en el lenguaje ni en el desarrollo cognitivo (Smith Myles, 2002; Flórez, 2014).

Si bien la literatura tradicional coincide en describir al autismo a partir de la presencia de alteraciones tanto en el plano de la conducta como en el desarrollo de ciertas habilidades (Artigas y Deletrea 2004; Wing, 2011; Baron Cohen, 2012; Pérez Rivero, Martínez, 2014), dentro de esta población, los sujetos presentan una variedad de conductas que se han asociado a síntomas. Wing y Gould (1979) los agrupan en una tríada, en tanto se observan déficits en

- las habilidades comunicativas (tanto expresivas como de comprensión),
- las habilidades sociales y en la interacción con los otros, y
- la imaginación y la flexibilidad.

Wing (1981) observa que estas características resultan variables en intensidad en los diferentes sujetos e incluso en un mismo sujeto a lo largo de su desarrollo. Por ello introduce la noción de “espectro”. Este concepto permite comprender al autismo como una entidad nosológica que presenta gradientes, entre los que se ubica la CA.

No obstante la relevancia de este aporte, subsisten problemas en la delimitación del EA; por ejemplo, con respecto a la posibilidad de discernir el límite entre los perfiles clínicos del autismo de alto funcionamiento (AAF) y el del Asperger (Bennett *et al.*, 2008) o la superposición de signos y síntomas clínicos entre el trastorno semántico pragmático u otros subtipos del trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) con el EA (Muñoz López y Carballo García, 2005; Bishop, 2010; Schaeffer *et al.*, 2023).

Investigadores y profesionales continúan señalando la dificultad para conformar juicios diagnósticos como consecuencia de la compleja y heterogénea presentación de signos y síntomas que se observa en esta población. En esta línea, tanto Santiago López Gómez y colaboradores (2009) como, más recientemente, Bernardo Barahona-Corrêa y Carlos Filipe (2016), describen la dificultad que plantea la dispersión de criterios diagnósticos.

Por otro lado, como se ha mencionado previamente, existe un debate acendrado en torno a la manera de conceptualizar los trastornos del EA, incluyendo específicamente a la CA, como una afección, un trastorno o una condición. Baron Cohen (2012) argumenta que el término "afección" ha sido ampliamente aceptado debido a que subraya la importancia de buscar ayuda especializada para aquellos individuos o familias que experimentan rasgos autistas problemáticos. Si bien el perfil autista requiere de un diagnóstico, ya que está vinculado a alteraciones neurológicas, este término refleja la idea de limitaciones o diferencias en habilidades específicas en esta población, en contraposición con una visión basada en una discapacidad generalizada. Además, según destaca Baron Cohen, en algunos casos, estas diferencias podrían incluso estar asociadas a talentos individuales.

Como se puede apreciar, cada opción terminológica conlleva un posicionamiento acerca de las posibilidades de intervención clínica, de los instrumentos sociales de inclusión y de las dinámicas sociales de identidad de diferentes grupos. Cabe señalar que existe una creciente preocupación en el ámbito de la psicología por las relaciones entre las caracterizaciones clínicas y las reacciones sociales. Por ejemplo, Valdez (2019) observa que la denominación de "trastorno" podría contribuir a la estigmatización de estas personas.

2.4. CA: Características sociales, comunicativas y cognitivas

Wing y Gould (1979) describen a las personas con CA con características de base similares a las del autismo, pero con otro pronóstico en lo que respecta a su desarrollo. Señalan que, aunque pueden compartir rasgos con personas con otros gradientes de autismo –como por ejemplo, el tradicionalmente denominado autismo *kanneriano*–, su pronóstico de desarrollo resulta generalmente más favorable.

Se identifica al autismo *kanneriano* sobre la base de las características descritas por Leo Kanner en 1943. En una enumeración que dista de ser exhaustiva, podemos mencionar: aislamiento profundo, deseo obsesivo de preservar la identidad, una relación intensa con los objetos, conservación de una fisonomía inteligente y pensativa y una alteración en la comunicación verbal manifestada por un mutismo o por un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

Como se puede ver, las características en la CA son diferentes, y no obstante la beneficiosa prospección del pronóstico, Wing y Gould (1979) sostienen que, incluso en cuadros de mayor adaptación se mantienen las dificultades en las destrezas de intercambio social y conversacional.

Attwood (2002), quien retoma la descripción de Eyrena Burgoine y Lorna Wing (1983), precisa que las características de la CA en relación con el intercambio social son: carencia de empatía; una modalidad de interacción sencilla e ingenua, inapropiada y en una sola dirección, sin (o con poca) habilidad para tener amigos; uso de un lenguaje pedante y repetitivo; una comunicación verbal muy pobre, con un intenso y manifiesto interés por temas determinados y movimientos torpes, poco coordinados o con posturas extrañas. En cuanto a las conductas comunicativas, Attwood (2002) refiere que, dentro del arco variable del EA, en las personas con CA se observa un desarrollo

del lenguaje sin retrasos y buenos logros en su autonomía debido a que, en general, el nivel cognitivo es normal promedio o superior a la media poblacional. Asimismo considera que, pese a que los signos y síntomas determinantes de la CA se manifiestan desde etapas tempranas, las características no derivan de una discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo, aunque puede haber comorbilidades. Finalmente, señala este autor que los cuadros de CA no son homogéneos en cuanto a los niveles de compromiso, en tanto se observan diferencias relativas al nivel de afectación de los síntomas, el nivel cognitivo del sujeto y otros factores.

En efecto, siempre se ha reconocido que los sujetos con CA son aquellos que, dentro del EA, poseen mejores posibilidades de desarrollo cognitivo y de inclusión social (Szatmari, 2000).

2.5. Las bases psicológicas y cognitivas de la condición Asperger. Teorías explicativas de la CA

Para reseñar las principales teorías formuladas en vistas a comprender y explicar el comportamiento y el perfil psicológico de la CA, hemos apelado a la distinción que ofrece Baron Cohen (2012), referente de la investigación en este campo, en su libro *Autismo y síndrome de Asperger*.

2.5.1. Teoría de la disfunción ejecutiva

Esta teoría explica la causalidad de los síntomas a partir de las dificultades que enfrenta la población con CA para controlar acciones y/o mantener y cambiar el foco en un tema según sea necesario, en relación con la habilidad de elaborar planes y llevarlos a cabo.

De acuerdo con ella, para comprender los rasgos fundamentales de los individuos dentro del espectro, es pertinente destacar su dificultad para planificar

acciones (control ejecutivo) y su tendencia a perder la atención sobre lo que están realizando. Se sugiere así que la ejecución y el seguimiento de planes, así como la capacidad de mantenerse concentradas en una actividad específica, son aspectos que pueden verse afectados en estas personas.

Este planteo es discutido desde otras corrientes porque supone que los intereses altamente restringidos representan alguna incapacidad para dirigir la atención hacia cosas novedosas. Sin embargo, esta interpretación no tiene en cuenta la posibilidad de que el contenido de tales intereses concretos no se deba a una patología, sino más bien a un procesamiento de información y a una propensión a detenerse en los detalles de un tema en particular con el objetivo de autorregularse o por otros motivos.

2.5.2. Teoría de la coherencia central

Esta teoría se sustenta en las conductas sensoriales y cognitivas que presentan las personas de la condición, como por ejemplo, una notable atención al detalle y una excelente memoria, habilidades concretas, y explica una serie de trastornos perceptivos y atencionales que son característicos del autismo. El concepto de coherencia central, propuesto por Uta Frith (2003), refiere a la tendencia del sistema cognitivo para integrar información en representaciones de alto nivel con significado. La autora postula que el autismo se caracteriza por un déficit específico en la integración de la información a diferentes niveles, lo cual lleva a una dificultad para realizar comparaciones, juicios y establecer relaciones. Estas personas tienden a atender preferentemente a los elementos de la información, visual o verbal, de manera aislada.

En una revisión de esta teoría, Beatriz López y Sue Leekam (2007) encontraron que la evidencia empírica no siempre es suficiente, pero refieren que resulta interesante indicar que existen dificultades en el autismo para integrar información en su contexto,

al menos cuando los niveles de integración son complejos. Baron Cohen (2012) refiere que este planteo remite a que las personas de la condición pueden atender a los detalles pequeños al tiempo que tienen mayores dificultades para captar el entorno general.

2.5.3. Teoría de la ceguera mental o déficit en la teoría de mente

Esta teoría sugiere que las personas dentro de la condición presentan fallas en la teoría de mente (ToM). La ToM es definida como un sistema conceptual a través del cual las personas pueden anticipar, entender, interpretar y dar sentido a la conducta propia y de los demás (Rivière y Núñez, 1996).

Esta teoría, según Baron Cohen (2012), abarca la explicación de por qué se producen debilidades en la esfera de la sociabilidad y de la comunicación en esta población, al observar los fallos en habilidades mentalistas en sujetos con CA. El autor describe esta dificultad como una incapacidad o habilidad reducida para utilizar la información del contexto y dar significado a los estímulos, sobre todo a aquellos que son ambiguos, nuevos o abstractos.

Esta característica predomina en las personas de todo el espectro sin diferenciar capacidad cognitiva o nivel de compromiso. Este autor, junto con su equipo (Baron Cohen *et al.*, 2001), formuló una serie de herramientas que se utilizan para evaluar la empatía y la capacidad de reconocer y comprender las emociones de otras personas. Uno de los tests más utilizados es el Test de Miradas, que consiste en mostrar al participante una serie de fotografías de ojos de diferentes personas, tras lo cual se le pide que elija la opción que mejor describe el estado emocional o pensamiento que cree que representa la mirada de la foto. Las imágenes muestran una amplia gama de emociones y estados mentales, con el objetivo de evaluar la capacidad del participante para identificar y comprender estas emociones.

Baron Cohen (2012) describe muy sucintamente otras dos teorías explicativas. Una es la teoría de la empatía-sistematización, en la que se destaca que está conservada la capacidad de sistematización, la cual puede incluso ser superior que la de otras personas, ya que permite establecer sistemas de reglas o percibir regularidades. La otra teoría que describe es la del cerebro masculino extremo, desde la que se observarían marcadas diferencias de género en la manifestación de la empatía, y de acuerdo con la cual las mujeres tienden a obtener puntuaciones más altas en diversas pruebas que evalúan esta habilidad.

2.6. Pragmática, lenguaje y cognición en CA

Como se mencionó anteriormente, a pesar de que se han identificado algunas características distintivas de la CA, aún persisten ciertas áreas controversiales que demandan una mayor claridad descriptiva. Un aspecto problemático que requiere más investigación es, sin lugar a dudas, la relación entre el lenguaje –en términos de habilidades pragmáticas– y las habilidades de cognición social en niños con la condición. Por ello, en este apartado reseñaremos brevemente los supuestos teóricos rectores con los que trabajaremos a partir de la investigación que hemos realizado y que guían esta tesis.

Tal como se ha desarrollado en los apartados anteriores, las personas de CA se caracterizan por presentar fallas comunicacionales y, en ocasiones, intereses restringidos y escasa flexibilidad, pero con un adecuado rendimiento ante pruebas de inteligencia, con resultados mayores a CI=85. Además, en su historia evolutiva no se identifican signos de retraso en la adquisición del lenguaje (Baron Cohen, 2012).

Por otro lado, pese a que hay evidencia experimental que señala que esta población logra muy buenos resultados en tareas cognitivas y lingüísticas, estos logros

no se corresponden con los que alcanzan ante situaciones donde se ponen en juego las habilidades mentalistas (Szatmari *et al.*, 1989; Baron-Cohen, 1990; Myles y Simpson, 2002; Harvard Health, 2014). Estos fenómenos son los que llevan a Baron-Cohen (1990) a proponer la analogía de la “ceguera al *feedback*”, en la que el entorno funciona, para los sujetos con CA, como un desafío (o una situación de *problem-solving*) que genera un cuadro de dificultades pragmáticas y también de relación con las habilidades dependientes de la ToM. Este contexto es el que retomaremos cuando refiramos a la relación entre pragmática, lenguaje y cognición.

La pragmática es el estudio del uso del lenguaje y de su comprensión en contextos reales, más allá de la estructura lingüística formal. Esta definición incluye considerar fenómenos como la intención del hablante, así como los modos en que las personas utilizan el lenguaje en situaciones específicas para lograr diferentes objetivos comunicativos y cómo interpretan las expresiones lingüísticas basándose en el contexto y la intención comunicativa (Igoa *et al.*, 2018).

En el marco de la ciencia cognitiva, se entiende que el lenguaje y la cognición están estrechamente interconectados. Sin lugar a dudas, los trabajos pioneros de Jean Piaget (1987), Jerome Bruner (1986), Lev Vigotsky (1998), entre otros, quienes consideraron el lenguaje en términos cognitivos, sentaron las bases para el enfoque cognitivo del procesamiento de la información.

La cognición es el proceso mental mediante el cual procesamos la información, incluido el lenguaje. En el caso de este último, la comprensión y la producción involucran procesos cognitivos complejos, como la memoria, la atención, la inferencia y la toma de decisiones. En este sentido, es indudable la referencia al concepto de ToM, en tanto esta es la capacidad de atribuir estados mentales a otras personas, como creencias, deseos e intenciones. Evidentemente, pragmática y TOM son aspectos

bifrontes de un mismo concepto. En efecto, para interpretar el estado mental de nuestros interlocutores, todos los hablantes realizamos inferencias a partir de la conducta observada. Es decir, el acceso a los contenidos mentalistas se produce a través de mecanismos psicológicos que posibilitan tales inferencias (Rivière, 2003; Monfort y Monfort, 2010).

La evidencia provista en las áreas de desempeño social y en los aspectos pragmáticos del lenguaje ha permitido postular que las personas del EA pueden tener interés por relacionarse con otros, pero lo hacen de forma restringida y repetitiva, principalmente debido a las dificultades que presentan para atender a las necesidades comunicativas de sus contrapartes. Es decir que las principales deficiencias se reconocen en las conductas que involucran la dimensión de la interacción social, y especialmente en los fenómenos que involucran demandas a aspectos pragmáticos del lenguaje. En este sentido, se han observado y estudiado desórdenes en la conducta pragmática de esta población. Al respecto, Francesca Happé (1995) argumenta y discute sobre una posible relación causal entre la habilidad verbal y la habilidad para representar estados mentales. La relación planteada le permite especular que las alteraciones en la reciprocidad y la pragmática estarían ocasionadas por las fallas en ToM (Rivière y Núñez, 1996). Otros investigadores consideran que la habilidad de inferencia mentalista es una de las capacidades más complejas y específicas de la cognición social (Martos *et al.*, citado en Valdez, 2016, p. 72), y refieren en este punto que es posible pensar a la ToM como homologable a la cognición social (Ríos-Flórez y Flórez-Barco, 2017).

Pese a la contundente evidencia provista en investigaciones, así como a la relevancia que los especialistas les asignan a las dificultades pragmáticas y a la problemática adecuación de sus interacciones, con frecuencia, se tiene la expectativa de

que en el plano de la vida cotidiana, en los contextos sociales, educativos y clínicos, esta población responda a los requerimientos ambientales igual que las personas de DT. Así, sucede que muchos niños o niñas de CA transcurren una escolaridad sin inconvenientes en el aspecto académico, pero con importantes dificultades para decodificar mensajes ambiguos o sutilezas del lenguaje (Frith, 1991; Myles y Simpson, 2002). En efecto, aunque puedan lograr una buena inserción en los espacios académicos, su interacción, especialmente con pares, se ve especialmente afectada debido a las fallas que se producen en la lectura de las demandas sociales, en la comprensión de las reglas y de códigos de conducta (Attwood, 2002). Esta dificultad los aparta de la interacción en grupos sociales, por lo que suelen ser objeto de *bullying* y, con ello, afrontan la vivencia de niveles elevados de sentimientos de ansiedad y confusión (Wainscot *et al.*, 2008). Como consecuencia de estas dificultades, entre otras propias de la CA, estas personas pueden sufrir limitaciones, discriminación y problemas clínicos que dificultan o interfieren el funcionamiento cotidiano, el acceso, la participación y el aprovechamiento de las instancias escolares y de los entornos sociales (Howlin *et al.*, 2004; Carmona *et al.*, 2015).

En síntesis, en tanto se puede observar que el desempeño cognitivo global de niños y adolescentes de CA se ubica dentro de la expectativa para la media poblacional, poseen un adecuado desarrollo del lenguaje en sus aspectos formales y aptitudes para desempeñarse de manera eficiente en diversas situaciones, y al mismo tiempo pueden presentar dificultades significativas en el ámbito de la pragmática del lenguaje y la comprensión de las sutilezas sociales.

2.7. Teoría de mente en el espectro autista

Henry Wellman (1995), al analizar el desarrollo infantil, considera que los niños aprenden a distinguir entre conducta accidental y conducta intencionada, entre deseos y realidad y entre la verdad y el engaño; es decir, desarrollan representaciones que les permiten realizar inferencias para comprender, predecir o anticipar la conducta del otro. Este proceso se produce sin necesidad de que se haga explícito.

Se ha observado que este desarrollo representacional se ve afectado en las personas en el EA; en efecto, en este cuadro, los signos que provee la conducta del otro no necesariamente les permiten deducir e interpretar su estado mental.

Este tipo de dificultad se ha estudiado ampliamente en las personas con CA, y se dedujo que estas presentan un déficit en el desarrollo de la ToM (Gómez Echeverry, 2010). El término, acuñado por David Premack y Guy Woodruff en 1978 (Uribe Ortiz *et al.*, 2010), hace referencia a la habilidad cognitiva que permite que un individuo atribuya estados mentales a sí mismo y a otros, interpretar, explicar o comprender los comportamientos propios y de otros, así como predecirlos y controlarlos, y constituye la capacidad para explicar la conducta propia y la de las otras personas por medio de la atribución de estados mentales (Gopnik y Wellman, 2002). La ToM está constituida por un complejo sistema de conocimientos que permite inferir creencias, deseos y sentimientos, todos estos estados no observables fácticamente. Asimismo, permite comprender los estados emocionales subyacentes a lo gestual y actitudinal de los otros. Es por esta implicancia social que podemos considerar que la ToM conforma el repertorio de habilidades de cognición social.

Ángel Rivière y María Núñez (1996) llamaron a esta habilidad *mirada mental*, y la relacionaron con la intencionalidad recursiva. Definieron entonces la mirada mental

como una capacidad cognitiva que está al servicio tanto de las interacciones competitivas como de las comunicativas, y observaron que se encuentra involucrada fuertemente en contextos de interacción lingüística, por ejemplo, en la conversación.

Los contenidos mentales (deseos, creencias, intenciones, etc.) que son la causa de la conducta observada deben ser inferidos (Gopnik y Wellman, 2002), por ello, el acceso a los contenidos mentalistas se produce a través de mecanismos psicológicos que posibilitan tales inferencias (Rivière, 2003). Estas inferencias, si son correctas, tienen un gran valor adaptativo en tanto cumplen la función de predecir e interpretar la conducta, y leer y comprender la mente del otro. Estos procesos se basan en dos instancias, una más intuitiva o cálida, relacionada con la empatía, el afecto y la simulación; y otra de “cognición fría”, de carácter lógico, que permite procesos inferenciales.

Ahora bien, la relación entre las habilidades de cognición social, entendidas como habilidades mentalistas –en el sentido de habilidades cognitivas específicas que atienden a atribuir y comprender estados mentales de los otros– y el uso del lenguaje es un tema que recibe un tratamiento formal a partir del trabajo pionero de Baron-Cohen *et al.* (1985): *Does the autistic child have a “theory of mind”?* En ese estudio, al observar las conductas de los sujetos con CA, los investigadores reconocen que estos sujetos, en comparación con otros de características normotípicas, evidencian dificultades para interpretar y comprender situaciones mentalistas. Hallan también que estas deficiencias no correlacionan con fallas independientes del desempeño intelectual. Este análisis los lleva a reconocer fallas en el componente cognitivo en habilidades mentalistas, y especialmente en ToM, que resultarían cruciales para el desarrollo de las habilidades sociales. Frith y Happé (1994), profundizando esta línea, buscaron establecer evidencia empírica de las fallas en la ToM con objeto de proveer un marco de trabajo para comprender las dificultades observadas en el EA. Para ello, diseñaron tareas de

evaluación que consideran las diferentes actividades que desarrollamos para atribuir estados mentales a otros: asignar creencias o pensamientos; inferir estados mentales a partir de conductas y miradas; deducir estados mentales y de ánimo a partir de atribuir sesgos, entre otras. Al analizar las respuestas de estas evaluaciones, reconocieron en los sujetos con EA fallas en las respuestas a tareas de ToM; asimismo, observaron que existe asociación con desórdenes en la habilidad pragmática y en la conducta comunicativa.

2.8. La evaluación de la condición

La evaluación del autismo y la variedad de expresiones que coexisten dentro del espectro implica un acercamiento complejo basado en una formación rigurosa y específica y en la experiencia clínica. Tal como se expuso previamente, esta población – en la que es posible encontrar diversas características y, con ello, identidades– requiere de un cuidadoso acercamiento a sus realidades. Esto implica un complejo proceso de evaluación que permita reconocer no solo las dificultades, sino también identificar todo el potencial y las posibilidades con las que cada persona cuenta (Baron Cohen, 2012). De esta forma es posible discriminar y especificar las características del diagnóstico y proponer abordajes más ajustados a sus necesidades.

El complejo proceso involucra una serie de acciones que incluyen una recopilación de información mediante diferentes herramientas auxiliares a la observación del clínico experto. Entre estas se encuentran:

- Entrevistas clínicas. En estas instancias se produce un encuentro con la persona, y, en el caso de los niños, también con sus padres o los adultos referentes. El objetivo de esta interacción es indagar y registrar los antecedentes de los signos y síntomas relativos a la condición, comprender al entorno y la realidad en los

que está inserto, obtener una minuciosa historia de desarrollo y lograr una semblanza del comportamiento social y comunicativo, entre otros propósitos. La entrevista puede revestir diferentes características: ser clínica, de escucha libre sobre la demanda de las personas que asisten al encuentro, o basarse en inventarios o cuestionarios que organizan la información según bloques de indagación acerca de las habilidades adaptativas, comunicativas, de desarrollo o de algún otro interés para el experto.

- La observación directa. Esta actividad permite obtener información de relevancia para cualificar el diagnóstico como complemento del perfil reportado, más allá de los logros objetivos en áreas específicas. Esta observación permite – lo que resulta fundamental para las intervenciones– comprender la modalidad con la que la persona resuelve las demandas. En el caso específico de la problemática que nos convoca, esta instancia nos permite comprender el interjuego entre las habilidades comunicacionales y sociales, en relación con un problema efectivo.
- La implementación de herramientas específicas y exhaustivas para evaluar los grados de compromiso del EA, de las cuales las más conocidas son el ADOS (siglas de *Autism Diagnostic Observation Schedule*) (Lord *et al.*, 2000) y el ADIR (siglas de *Autism Diagnostic Interview-Revised*) (Berument *et al.*, 1999). Otras herramientas, que consideran cualificaciones observacionales, son el inventario *IDEA* (Rivière, 2002) o el Childhood Autism Tating Scale *CARS* (ver García Lopez y Narbona, 2014).
- Cuestionarios y escalas de evaluación. Estas herramientas son un excelente aliado para que el clínico pueda ampliar su mirada a los diferentes ámbitos en los que la persona se desempeña. Para el EA existen cuestionarios y escalas,

validados en el ámbito clínico, en los que se resumen síntomas y comportamientos típicos de la condición a explorar, y que se solicita sean respondidos por padres, referentes adultos, docentes o cuidadores que interactúan con la persona. Ejemplo de estos son la Escala Australiana para el SA, el CAST (*Childhood Asperger Syndrome Test*), y el ASDI (*Asperger Syndrome Diagnostic Interview*), entre otros.

- Evaluación del desarrollo de las funciones cognitivas mediante técnicas psicométricas. Esta evaluación permite determinar si hay demoras o diferencias significativas en las adquisiciones, desarrollos asincrónicos o un fenómeno muy probable en el espectro autista, el desarrollo “por islotes”.
- Evaluación profunda del lenguaje. Evaluar esta función reporta información sobre la totalidad de los aspectos que son solidarios al desarrollo de todas las habilidades mentales. En efecto, el lenguaje es sostén del pensamiento, basal para la comunicación oral, necesaria para establecer vínculos, habilitar y acrecentar el aprendizaje, las ideas, los desafíos intelectuales, procesar información y la posibilidad de aprender junto con otros, además de habilitar la construcción del diálogo consigo mismo.
- Evaluación médica. Hay personas para las que también se recomienda una evaluación clínica médica, que generalmente contempla una consulta genética para detectar patrones familiares o condiciones médicas relacionadas con la condición.
- La colaboración interdisciplinaria. El abordaje de esta condición requiere la participación de profesionales con miradas complementarias, que colaboren en la precisión de los grados de compromiso en las áreas correspondientes y que puedan conducir las intervenciones priorizando objetivos y etapas de desarrollo.

Los equipos en general pueden estar compuestos por profesionales de la psicología, de la fonoaudiología-neurolingüistas, de la psicopedagogía, terapia ocupacional, psicomotricidad, además de los dispositivos de acompañamiento a la diversidad educativa en las escuelas.

Uno de los aspectos que se deben preservar con muchísimo cuidado es el de la orientación a las familias, pues el estrés vivido por estas es inmenso. El diagnóstico de la CA representa una etapa del duelo que los familiares deben atravesar, en simultáneo con la necesidad de operativizar decisiones con respecto al desarrollo de su hijo o hija. Para determinar las prioridades en esta nueva circunstancia de sus vidas, se hace necesario que la familia esté en condiciones emocionales, y con suficientes recursos simbólicos y económicos (Fávero y Santos, 2005; Martín y León, 2008). Esta realidad a la que ingresan de manera involuntaria no es opcional: deberán lograr un adecuado acceso a los servicios profesionales, hacer elecciones rápidas y efectivas para comenzar los tratamientos, contar con el tiempo y los recursos para ello. Muchas veces, estas decisiones y acciones implican que se vean postergadas o suspendidas otras prioridades personales y laborales. La orientación y acompañamiento a la familia deberían tener como principal objetivo una aceptación y una fortaleza que les permita reencontrar su equilibrio personal y familiar. Asimismo, es necesario contemplar la complejidad de la cotidianidad de las personas con CA y sus familiares; esto supone también brindar espacios necesarios para las consultas y espacios de apoyo y sostén en el camino de asumir las características del hijo o hija que requiere de una atención especializada.

2.8.1. El inventario *IDEA* (Rivière, 2002)

En este apartado se abordarán las características del inventario *IDEA*, técnica creada por Ángel Rivière a fines de los años noventa.

Rivière fue un psicólogo e investigador cognitivo español. Sus trabajos son material de referencia entre los especialistas del ámbito del autismo. Su compromiso tanto para con los clínicos especializados en el EA como para la población en sí, las familias, las asociaciones y con las propias personas dentro del espectro, facilitó que se produjeran avances significativos en la comprensión e inclusión de esta condición. Sin lugar a dudas, su labor ha resultado señera y sus trabajos mantienen vigencia en la actualidad.

El inventario *IDEA* (Rivière, 2002) es una herramienta de evaluación que sistematiza las observaciones cualitativas de personas dentro del espectro autista. Si bien el diagnóstico diferencial se debe realizar mediante otras técnicas (ADOS, ADI-R), esta escala permite cuantificar la sintomatología del sujeto en su totalidad y en cada uno de sus aspectos parciales (García López y Narbona, 2014). *IDEA* es una escala de observación conductual inspirada en la noción de espectro enunciada por Wing y Gould (1979). Rivière consideró la tríada de alteraciones descritas por Wing (1979) para la identificación de rasgos del TEA con el objetivo de determinar los gradientes y estimar la severidad de los rasgos de compromiso, establecer el punto de partida, y posteriormente ponderar una medida de cambio a medio y largo plazo para monitorear la evolución de los tratamientos o, si fuera necesario, ajustar el enfoque o las estrategias utilizadas (García López y Narbona, 2014).

Es así que el objetivo de Rivière no fue únicamente el de perfeccionar la posibilidad evaluativa al establecer grados de compromiso, sino también, a partir de esta información, determinar objetivos terapéuticos, para mensurar objetivamente los logros en procesos terapéuticos y educativos, es decir, la valoración cualitativa de los grados de severidad de los rasgos del espectro autista que una persona presenta (Valdez, 2019).

Esto permite detallar las dimensiones alteradas, siendo que el mayor interés del instrumento es la evaluación cualitativa y no la psicométrica.

En el contexto del autismo, se deben considerar las diferencias entre los enfoques de evaluación clásica y aquellos que, como el *IDEA*, permiten un análisis más holístico del desarrollo psicológico. Tradicionalmente, los modelos de evaluación se han centrado en áreas específicas, destacando los componentes centrales deficitarios. Sin embargo, esta aproximación puede resultar limitada al no captar la complejidad y diversidad de las manifestaciones del autismo, tanto inter como intrapersonal. Para abordar estas diferencias, es esencial un enfoque que permita una evaluación individualizada, como lo hace el *IDEA*, al ofrecer un perfil más detallado y ajustado a las particularidades de cada caso, lo que facilita la configuración de programas de intervención más efectivos.

Las dimensiones del TEA, descritas por Wing (1979), se conceptualizan en el instrumento con ese mismo concepto. El desafío que el *IDEA* presenta es configurar un perfil a partir de la información confluyente de diferentes aspectos. En este sentido, resulta un instrumento de gran potencial para la labor clínica pues, al permitir conocer las particularidades de cada sujeto, podemos valorar sus posibilidades y áreas de mayor compromiso, lo cual posibilita luego diseñar y llevar a cabo una propuesta terapéutica ajustada a las necesidades del sujeto. En efecto, la propuesta de abordaje es estratégica, no lineal, ni necesariamente es una concepción acumulativa y de objetivos centralizados, sino a través de objetivos e intervenciones múltiples, que permite atender así los variados aspectos sintomáticos que presente la persona evaluada.

Los ejes del *IDEA* están organizados en cuatro escalas principales:

1. trastornos en el desarrollo social,

2. en la comunicación y lenguaje,
3. en la anticipación y flexibilidad,
4. en la simbolización.

Las dimensiones correspondientes son

1. relación social,
2. referencia conjunta,
3. capacidades intersubjetivas y mentalistas,
4. habilidades comunicativas,
5. lenguaje receptivo,
6. lenguaje expresivo,
7. anticipación,
8. flexibilidad,
9. sentido de la actividad propia,
10. ficción,
11. imitación
12. capacidad de suspensión.

Estas dimensiones se subdividen en tres indicadores que se puntúan en un gradiente que va desde el mayor nivel de compromiso hasta su ausencia en absoluto, lo que brinda un perfil cualitativo que permite determinar en qué área se produce el mayor déficit.

Hemos dedicado todo este apartado a la descripción detallada del *IDEA* pues ha resultado el instrumento más operativo, dentro de todos los utilizados para evaluar el EA, para considerar la dimensión pragmática de sus conductas, ya que brinda herramientas para la observación y el análisis de los sujetos participantes y su producción.

2.9. En resumen

En este capítulo se ha proporcionado una visión integral de la CA detallando sus características distintivas y destacando la importancia de abordarlo desde el paradigma de la neurodiversidad. Esta perspectiva no solo enfatiza la aceptación y la valorización de las diferencias neurológicas, sino que también promueve la inclusión y el respeto hacia las personas con CA. Asimismo, se ha explorado el uso del *Inventario de Espectro Autista (IDEA)* de Ángel Rivière como una herramienta valiosa para la evaluación cualitativa, ya que favorece una comprensión más profunda y que contemple los matices de las experiencias y necesidades individuales.

Capítulo 3. La función referencial del lenguaje y su impacto en la comunicación: desarrollo típico y atípico

3.1 Introducción

Este capítulo presenta el desarrollo teórico que permite considerar la relación lenguaje-cognición en términos de los usos comunicativos en estudio, es decir, el uso de las MR. Los contenidos se organizan secuencialmente. En primer lugar, se desarrolla el concepto de función referencial del lenguaje y cómo se relaciona con la codificación y la transmisión de información. A continuación, se profundiza su vinculación en relación con los dominios social y comunicativo. Posteriormente, se presentan las especulaciones que se han postulado para considerar las alteraciones de esta función cuando hay un desarrollo atípico del lenguaje. Finalmente, se hará una reseña de la perspectiva ecológica de evaluación en la producción lingüística y se presenta la Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas (Silva *et al.*, 2015), instrumento que se ha utilizado para elicitación de los usos de MR en contexto.

3.2 Función referencial: su conceptualización en relación con los usos lingüísticos

De acuerdo con la perspectiva cognitiva, el lenguaje puede ser concebido como un medio simbólico que posibilita la representación de las vivencias (Bruner, 1991). Esta función simbólica del lenguaje no solo refleja, sino que también constituye la esencia de aquellas al permitir la simbolización y, en consecuencia, posibilita comprender y comunicar los mundos reales que experimentamos. Esta perspectiva, adoptada por Jerome Bruner (1991), define al lenguaje como una herramienta cognitiva fundamental que no solo comunica pensamientos, sino que también actúa como un

medio para organizar y dar forma a la experiencia y al conocimiento. Desde este enfoque, el lenguaje no es simplemente una herramienta de transmisión de información, sino que desempeña un papel activo en la construcción del pensamiento y en la formación de la comprensión del mundo. Es así que Bruner enfatiza cómo el lenguaje no solo refleja el pensamiento, sino que también lo moldea y lo influye en el proceso de adquisición y desarrollo del conocimiento.

En palabras de este autor, aprender un lenguaje consiste en apropiarse no solo de la gramática de una lengua en particular, sino también en aprender a lograr propósitos con el uso apropiado de esa gramática (Bruner, 1986, p. 40).

A través del lenguaje, los seres humanos tenemos la facultad de expresar una diversidad infinita de mensajes. Esto se logra mediante la expansión constante del vocabulario mediante la creación de nuevas palabras, así como a partir de la combinación flexible de palabras para construir nuevas oraciones, superando barreras en su mayoría prácticas (Tomasello, 1992).

En esta misma línea, Sverker Johansson (2021) plantea que se puede considerar al lenguaje como un código y que toda la información comunicativa estará contenida en la expresión verbal misma. El hablante transmite su mensaje utilizando el código lingüístico y el oyente lo decodifica para comprenderlo. El hablante, continúa Johansson, ya revela una intención comunicativa, y todo lo que hace en relación con la comunicación ayudará a expresar esas intenciones, incluso más allá de lo que se expresa estrictamente en el mensaje lingüístico. El oyente o receptor no se limita a decodificarlo pasivamente, sino que también atiende a todo lo que el hablante hace y al contexto comunicativo en el que se produce la comunicación. En simultáneo, el hablante realiza inferencias acerca de la comprensión o estado emocional de su interlocutor, que puede utilizar para adaptar su mensaje según sea necesario, con el objetivo de que este cumpla

con su objetivo. En la práctica, esta estrategia se utiliza para simplificar la comunicación, ya que le permite al hablante omitir ciertos detalles que podría inferir el oyente, y esto a su vez agiliza y facilita la comprensión entre ambas partes.

En síntesis, el lenguaje en tanto sistema es producto, pero también cauce de la cognición. Ahora bien, en este entramado, ¿cuál es el rol de las expresiones que permiten a los sujetos que interactúan compartir representaciones mentales y/o ajustarlas? O, en otras palabras, ¿existen expresiones específicas que permitan esta función? María Luisa Silva y Sofía Vivas (2019), retomando a Sam Glucksberg *et al.* (1966), asumen que las expresiones lingüísticas que se utilizan para señalar y referir a objetos y conceptos del entorno actúan como elementos claves para representar y construir contextos discursivos. Denominan a esta función, función referencial (FR). La FR, como componente esencial de la comunicación humana, despliega su poder en la capacidad de expresar hechos y realidades del mundo que nos rodea de manera precisa y concisa.

Las MR emergen gradualmente en el desarrollo lingüístico, dicen las autoras, arraigándose en la matriz de interacciones orales, a medida que el desarrollo lingüístico y cognitivo avanza.

Asumiendo la hipótesis de la función simbólica, es decir, que el lenguaje no es un medio pasivo para transmitir información, sino una herramienta activa para organizar y dar forma a las experiencias, al utilizar MR se intenta construir representaciones mentales y categorías en el interlocutor que colaboran con la comprensión del mundo. Las particulares formas que se utilizan para hacer referencia a objetos y conceptos no solo transmiten información, sino que también influyen en cómo son percibidas.

Ahora bien, ¿cuál es la relación de la función simbólica y referencial del lenguaje con la articulación de esfuerzos comunicativos, desde el punto de vista de la adquisición? Recurrimos a la obra de Michael Tomasello (1992), quien sentó las bases de la adquisición del lenguaje desde un enfoque sociopragmático para desarrollar este punto. Asumiendo la perspectiva cognitiva, Tomasello considera que el lenguaje no es solo un sistema abstracto de símbolos, sino una construcción simbólica intrincadamente ligada a la comunicación. En este sentido, la interacción social es el cimiento sobre el cual se construyen las competencias lingüísticas, y el proceso de adquirir el lenguaje está inextricablemente entrelazado con habilidades específicas de aprendizaje social. Es así cómo, desde este planteo, la interacción y el aprendizaje social son espacios clave para la adquisición del lenguaje.

Tomasello (2003) y la tradición sociopragmática del lenguaje, con referentes como Bruner (1986) o Barbara Rogoff (1993) entre otros, observan que el aprendizaje y construcción del lenguaje se produce en las rutinas culturales donde la interacción social presenta los formatos en los que los niños aprenden las primeras convenciones comunicativas. Estas situaciones sociales constituyen un contexto referencial compartido prelingüístico, en el sentido de sistema articulado de símbolos, donde la atención conjunta desempeña un rol fundamental.

Los esquemas de atención conjunta son entornos culturales que se han moldeado filogenéticamente para que los seres humanos coordinemos acciones y, con ello, regulemos los esfuerzos de los otros. En este sentido, Tomasello destaca que estos esquemas son fundamentales para el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas, ya que permiten a los niños aprender a través de la participación activa en prácticas culturales compartidas (Tomasello, 2003; Tomasello *et al.*, 2005).

En este sentido Colwyn Threvarthen (1979) indagó sobre la capacidad que tienen los niños pequeños para ejercer un control sobre la conducta de los demás. En su estudio, distinguió dos componentes o habilidades esenciales. El primero es el que él llama "subjetividad" e implica la capacidad de manifestar a través de acciones coordinadas los objetivos que conscientemente desean lograr. Esto les permite comunicar los rudimentos de su propia conciencia individual y de sus intenciones. Asimismo, introduce el concepto de "intersubjetividad", que se relaciona con la habilidad de adaptar su subjetividad a la de los demás.

La segunda habilidad que Threvarthen identifica es la demostración de comportamientos distintivos frente a las personas. Este aspecto emocional de la conducta infantil se comunica mediante gestos, expresiones de discomfort, enojo o confusión, de modo que son interpretadas por sus interlocutores como manifestaciones de los sentimientos que los niños experimentan (Threvarthen, 1979, p. 322).

Este aprendizaje no es solo una construcción con base en la imitación, sino que el niño está implicado desde su capacidad para establecer intersubjetividad en el aprendizaje pragmático. En este sentido, la pragmática social define a la competencia comunicativa (Tomasello, 1992) como la gama total de destrezas léxicas y sintácticas. Así, este concepto incluye la capacidad de toma de turnos, mantenimiento de tema, comunicación no verbal, la elección de palabras, y en general, habilidades dirigidas a comunicarse efectivamente en función de las contingencias del contexto.

De esta forma, el concepto de competencia comunicativa, que opera a múltiples niveles, se entrelaza con la estructura del lenguaje en sí misma. La lengua, en tanto sistema semiótico de una potencialidad comunicativa casi ilimitada, se convierte en uno de los pilares esenciales de la comunicación humana.

Ahora bien, la posibilidad de comunicar en interacciones complejas se encuentra regulada por normas intrínsecas a la interacción. Paul Grice (1975) las denomina “máximas conversacionales” y las define desde la pragmática lingüística. Estas máximas proporcionan un marco esencial para entender cómo los hablantes colaboran en la comunicación y aseguran que sus mensajes sean efectivos. Según Grice (1975), los mensajes lingüísticos emitidos por los hablantes durante las interacciones deben ser interpretados siempre de modo cooperativo por sus interlocutores. De esta manera, la información compartida por ambos hablantes debe ajustarse al contexto en el que están involucrados. Grice desarrolla teóricamente su principio de cooperación dividiéndolo en cuatro máximas que permiten una comunicación efectiva:

- 1) la máxima de calidad, respecto de la cual sugiere ser veraz y no proporcionar información falsa o no respaldada por evidencia;
- 2) la máxima de relevancia, sobre la cual sugiere realizar contribuciones pertinentes a la discusión;
- 3) la máxima de cantidad, en que el aporte sea tan informativo como lo requiere el propósito del intercambio y proporcionar solo la cantidad de información necesaria; y
- 4) la máxima de manera, es decir, ser lo más claro y ordenado posible, evitando la ambigüedad y la confusión.

Considerando las asunciones teóricas previas, entendemos que la amalgama de estas perspectivas nos permite comprender los usos de los niños con CA. En efecto, como señalamos previamente, al describir sus usos lingüísticos, se considera que, aunque puedan utilizar expresiones lingüísticas, las fallas atentan para que logren construir un lenguaje expresivo (Tomasello, 1992). Estas comunicaciones –tipo ecolalias– son expresiones en muchos casos vacías de significado o con una intención

de uso no convencional. Retomando sus conceptos, podremos comprender que, dado que “son las personas, no las palabras, las que se refieren a objetos”, las fallas son evidencias de los intentos por “hacer cosas con el lenguaje” y que, al no ajustar sus expresiones a las máximas cooperativas, posiblemente frustren los intentos para que los interlocutores tengan allanado el camino hacia la comprensión de sus intenciones pragmáticas.

3.2.1 Las menciones referenciales

En su capítulo "Semántica y referencia: algunas reflexiones", del libro *Problemas de semántica y referencia*, Jean Claude Anscombe y Georges Kleiber (2001) plantean que la habilidad para emplear el lenguaje se extiende al mundo real. Este fenómeno es conocido como la FR del lenguaje, una función que se manifiesta tanto en el ámbito de la realidad objetiva como en el ámbito de lo imaginario. Curiosamente, los mismos mecanismos lingüísticos nos permiten dirigir nuestra atención hacia objetos, ya sean reales o fruto de la imaginación.

Un ejemplo ilustrativo de esta función es el de las "descripciones definidas". Estas expresiones consisten en un sintagma nominal, que puede incluir un nombre acompañado de un adjetivo, un complemento de nombre o una cláusula relativa, precedido por un artículo definido. Ejemplos de esto son "el jugador de River", "la casa de María" o "la mesa que está en la cocina". De este modo, la presencia de un artículo definido trae consigo una presuposición de existencia: implica que debe haber un objeto, un referente, que cumpla con esa descripción, y es así que se puede inferir una relación de interdependencia entre el sentido de una expresión y su correspondiente referente. Esto depende entonces de cómo se conectan entre sí el objeto definido con su complemento. Esta expresión establece previamente qué segmentos pueden ser

identificados por ella y cuáles quedan excluidos, creando un marco de significado que influye en cómo percibimos y entendemos el mundo que nos rodea.

Las tesis referencialistas, según plantearon Anscombe y Kleiber (2001), proponen que la FR se encuentra intrínsecamente entrelazada con la función semántica en su totalidad. Estas tesis postulan que los *referentes*, que son entidades del mundo real independientes del lenguaje, son precisamente a los que se hace referencia mediante expresiones lingüísticas. Estas expresiones se construyen en función de su veracidad o falsedad en relación con la realidad.

La conexión entre el sentido y la realidad se logra a través de una correcta vinculación entre el sentido de una expresión y las condiciones necesarias que debe cumplir un elemento del mundo real para que pueda ser designado por dicha expresión. Esto implica una interacción compleja entre el lenguaje y el mundo que nos rodea.

Además, el sentido referencial –también conocido como denotativo– posee un carácter objetivo. Esto se debe a que los atributos que lo constituyen son rasgos objetivos, es decir, características inherentes al propio referente. En esencia, el sentido referencial está intrínsecamente arraigado en la realidad a la que hace referencia, y establece un puente entre el lenguaje y el mundo real (Anscombe y Ducrot, 1994).

La FR, entonces, es la capacidad de producir expresiones o sintagmas complejos para aludir o hacer referencia a objetos, permitiendo así la creación de un referente (Anscombe y Ducrot, 1994). Esta referencia establece una conexión entre los hablantes y los temas de sus conversaciones, creando un trasfondo de intercambio (*background*) y un contexto (Lyons, 1981). Sin embargo, el significado referencial no es una entidad estática, ya que puede adquirir un significado ocasional, conocido como "referencia ocasional", que se construye en función del contexto circundante.

En relación con los procesos de comprensión discursiva, Mira Ariel (1991) introduce el concepto de "accesibilidad referencial" al analizar cómo se accede a un referente dentro de una estructura discursiva. Según esta teoría, cada expresión o MR actúa como una instrucción codificada por el hablante para permitir que el interlocutor recupere cierta unidad de información de la memoria. Por lo tanto, las MR indican el estado cognitivo de los referentes, es decir, las suposiciones del hablante sobre cómo su interlocutor representa mentalmente el referente.

La accesibilidad referencial se basa en el principio de la iconicidad de contenido. Este principio opera en función de la cantidad de contenido descriptivo: a medida que un referente se vuelve más accesible, requiere menos información descriptiva para su identificación.

Al contrario, a medida que la accesibilidad de un referente disminuye, aumenta la carga cognitiva necesaria para su activación. Esto determina la preferencia por expresiones más precisas en términos léxicos, como las frases nominales.

Es así que establecer que un referente es más accesible cuando, en cierto punto del discurso, el hablante presupone que dicho referente está "disponible" en la conciencia de su interlocutor. La activación cognitiva de las entidades en la mente de los hablantes varía desde un nivel máximo de disponibilidad para las entidades altamente accesibles en un contexto, hasta un nivel mínimo o incluso una ausencia de activación para aquellas que son completamente nuevas en ese contexto.

La accesibilidad referencial juega un papel fundamental en la determinación de cómo se seleccionan y utilizan las expresiones referentes en un discurso, siguiendo un principio que busca optimizar la comunicación con la menor carga cognitiva posible. En este punto, Wallace Chafe (1994) propone que la *identificabilidad* (*definitness*) de un

referente radica en la suposición del hablante de que el receptor será capaz de comprenderlo. Sin embargo, esta noción de *identificabilidad* entraña ciertas complejidades. En idiomas como el inglés y otros, esta característica se vincula, a menudo, con el uso del artículo definido.

El concepto de identificabilidad de Chafe (1994) contempla tres elementos esenciales. Un referente identificable es aquel que

- (a) se presupone que el oyente ya conoce, ya sea de forma directa o indirecta;
- (b) está expresado de manera suficientemente distintiva; y
- (c) se encuentra destacado en el contexto.

No obstante, compartir el conocimiento por sí solo no garantiza la *identificabilidad*. Para lograr una comunicación efectiva, el hablante debe categorizar un referente compartido de tal manera que el oyente pueda reconocerlo.

El nivel de distintividad necesario puede variar significativamente y está fuertemente influenciado por el contexto. En algunas situaciones, se requiere de una baja cantidad de detalles verbales, para ir avanzando gradualmente hacia contextos que exigen una descripción más completa. Esta variedad abarca desde pronombres personales y demostrativos hasta nombres propios, sustantivos comunes acompañados de artículos definidos o demostrativos, e incluso llega a frases complejas que incorporan cierto grado de modificación.

Por otro lado, la omisión total de verbalización conlleva la especificación mínima que surge de los pronombres personales. Estos pronombres suelen desempeñar la función de señalar a referentes ya compartidos necesariamente, y en los contextos en que se utilizan, por lo general, bastan para su identificación.

En definitiva, según Chafe (1994), la identificabilidad de un referente en el lenguaje no solo se basa en la mera posesión de conocimiento compartido, sino en cómo se selecciona y adapta dicho conocimiento para permitir una comunicación clara y efectiva entre hablantes y oyentes.

A diferencia de la información almacenada en la memoria a corto plazo, el acceso a la fuente de supuestos integrados en la memoria a largo plazo no es de acceso directo: su recuperación demanda un esfuerzo cognitivo específico.

Este enfoque ha brindado la oportunidad de analizar el uso y desarrollo de MR desde una perspectiva cognitiva. El patrón evolutivo que suele observarse es el que traza la trayectoria del uso de MR en el contexto narrativo, que transita desde expresiones plenamente referenciales y altamente repetitivas en los niños más pequeños, hasta la habilidad flexible de combinar formas referenciales completas con alternancia en la determinación, empleo de pronombres y elipsis (Karmiloff-Smith, 1981; Silva y Vivas, 2017, 2019).

3.2.2 Relevancia social y comunicativa de las menciones referenciales

Las MR son un mecanismo de la lengua que nos permite situar referentes para representar y construir universos discursivos (Vivas y Silva, 2019). La FR del lenguaje, también llamada *informativa* o *representativa*, tiene por objetivo la transmisión objetiva de información a un interlocutor.

Cada vez que el lenguaje es empleado, se hace necesario establecer una perspectiva, un punto de vista, un posicionamiento o una conciencia dinámica, influenciada tanto por las circunstancias del entorno como por estados subjetivos (Chafe, 1977, 1993, 2004; Valdez, 2001a; Tomasello, 2003; Langacker, 2007, entre otros). Esto implica adoptar una posición en relación con una experiencia y tomar en

cuenta las condiciones del entorno que se eligen para dar forma al contexto pragmático. Estos conceptos están vinculados a un aspecto fundamental de la cognición social: la capacidad de interpretar y asignar estados mentales, conocida como teoría de mente (ToM) (Wing, 1981; Baron-Cohen *et al.*, 1985; Attwood, 2007; Apperly *et al.*, 2011).

En este sentido, se ha encontrado evidencia de que, en las interacciones referidas a brindar información espacial a otro sujeto (Silva, 2016), las personas de desarrollo típico articulan estructuras sintácticas, léxicas y fonológicas con la intención de configurar en el interlocutor una representación mental. Esto específicamente requiere de una lectura mentalista, para poder anticipar, inferir o considerar los estados mentales del otro. Al respecto, Silva (2018) presentó un modelo que permite considerar en términos escalares los usos típicos y atípicos de expresiones o menciones referenciales.

3.3 Lenguaje y teoría de mente

En este contexto se plantea el interrogante acerca de la relación entre la capacidad de comprender y atribuir estados mentales a otros –teoría de mente (ToM)– con los procesos lingüísticos y pragmáticos que permiten la comunicación efectiva.

A medida que se comprenden las complejidades de cómo las personas interpretan, asumen perspectivas y se comunican a través del lenguaje, se hace necesario profundizar en cómo la cognición social y lingüística se entrelazan en la construcción y transmisión de significados. En esta línea, se examinará cómo la ToM influye en la elección y adaptación de MR y cómo estas, a su vez, reflejan y dan forma a las dinámicas de interacción y comunicación entre hablantes.

En un metaanálisis sobre lenguaje y ToM, Mariela Resches y colaboradores (Resches *et al.*, 2010) retoman un trabajo anterior de Karen Milligan *et al.* (2007), e identifican que, con base en la evidencia empírica recopilada hasta el momento, se

puede establecer que las capacidades lingüísticas están altamente correlacionadas con las habilidades sociocognitivas, especialmente aquellas involucradas en la comprensión de creencias falsas.

En el artículo se adopta una perspectiva amplia y gradualista en el desarrollo de la ToM, también conocida como comprensión social o comprensión sociocognitiva. Resches y colaboradores refieren que, en el contexto de las relaciones entre el lenguaje y la comprensión de la falsa creencia –tarea tradicionalmente usada para estudiar la ToM–, parte de la literatura existente abarca dos enfoques principales de investigación. Aun cuando las diferencias no son significativas, comparten un enfoque en un componente previo de índole cognitiva, que podría explicar los estrechos lazos entre las habilidades lingüísticas y la comprensión de la falsa creencia. Esto se relaciona con la conexión entre la atención conjunta y el desarrollo del lenguaje. En el caso del autismo, se ha determinado que esta población enfrenta desafíos en la atención conjunta y experimenta dificultades en el proceso de aprendizaje del lenguaje. Esta situación es particularmente notoria al compararlos con niños que tienen otros trastornos, quienes enfrentan complicaciones cognitivas generales pero no muestran deficiencias en cuanto a la atención conjunta.

3.3.1 Desarrollo de ToM en la CA y sus correlatos en desarrollo del lenguaje

Leo Kanner (1943), en su descripción de personas con autismo, refería a personas con un desarrollo particular del lenguaje, en la mayoría con ausencia de este, con manifestaciones como la ecolalia, fallas en la utilización de los pronombres nominales (reversibilidad en el uso del yo/tú) y un habla literal, apegada a dichos o párrafos textuales que tomaban de películas, canciones o verbalizaciones escuchadas.

Por su lado, Daniel Valdez (2001b, 2016, 2019) caracteriza al perfil de las personas de CA a través de algunas conductas observables, como las dificultades para establecer y mantener relaciones interpersonales, la inflexibilidad ante demandas de la vida social y escolar, extremo interés por algún tema en particular, mientras que pueden mostrar indiferencia por otros. También hace mención a una asombrosa memoria enfocada a sus intereses y dificultad para entender chistes, metáforas, ironías o expresiones figuradas.

Pueden parecer ingenuos y carentes de diplomacia, dice Valdez, y expresarse de modos que pueden resultar inapropiados. Por último, se puede decir que utilizan un lenguaje formal y a menudo "hipercorrecto", con un vocabulario muy específico y, en ocasiones, inusual para niños de su misma edad.

En este sentido y tal como se dijo en el capítulo anterior, en la actual definición del EA según el DSM-V (APA, 2013), el perfil lingüístico es un factor clave para el diagnóstico, y puede abarcar desde la ausencia total de lenguaje funcional hasta niveles verbales dentro del rango típico. Sin embargo, dentro de la heterogeneidad inherente al espectro, una característica consistente es que se observan dificultades de conocimiento lingüístico y el uso de lenguaje en contexto en la toma de una perspectiva intersubjetiva y la comunicación (Kissine, 2021).

Según Mikhail Kissine (2021), las habilidades intersubjetivas y sociocomunicativas son determinantes para adquirir el lenguaje, y son inseparables de la lectura mental. Es así que la interpretación de enunciados es posible a partir de un ejercicio complejo de lectura mental. Para Elena Lieven y Michael Tomasello (2008), esta lectura mental es el componente fundamental para la adquisición del lenguaje humano.

Szatmari (2006) postula que el lenguaje en las personas de CA no es normal, ya que se observan alteraciones en la prosodia y en la pragmática de la comunicación, además de que las habilidades expresivas y receptivas se ubican en un rango de logro por debajo de la expectativa.

Las personas con CA, refiere Martín-Borreguero (2005), presentan un particular desarrollo del lenguaje con características propias del cuadro. Dice la autora que estas personas se destacan por la capacidad que tienen para adquirir y comprender un léxico amplio y sofisticado, incluyendo palabras inusuales y complejas, aunque se observa un desinterés y torpeza en el uso de términos comunes y coloquiales. Esto lleva a que los individuos de CA utilicen un vocabulario formal y rebuscado incluso en situaciones sociales informales que requieren un lenguaje más sencillo. Y propone que esta habilidad para el vocabulario extenso podría enmascarar sus niveles de pensamiento y comprensión.

Por lo general, las dificultades se hacen evidentes en el contexto escolar debido a deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social, en la reciprocidad socioemocional, en las conductas comunicativas no verbales, en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, inflexibilidad y patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal. Dice Raquel Ayuda (2016) que en la escuela se pueden ver plasmadas las dificultades en el desarrollo de los juegos y en la interacción social, especialmente cuando no hay supervisión de adultos, situaciones en las que estos niños pueden sentirse desorientados, tendiendo a involucrarse en actividades solitarias repetitivas o estereotipadas, o buscando la compañía de adultos debido a las dificultades que enfrentan para unirse al grupo de sus pares.

Para Happé (1993), las particularidades comunicativas que presentan las personas de CA se explican precisamente por un déficit central en el procesamiento

inferencial cuando se les pide que interpreten significados lingüísticos, dado que habría un compromiso desde las habilidades léxicas y gramaticales mientras que los procesos de codificación lingüística están relativamente intactos.

Según Luca Surian y colaboradores (1996), los niños dentro del espectro presentan más dificultades para detectar violaciones pragmáticas que los niños fuera de la condición. Además, en este estudio, la muestra de EA reveló dificultades al evaluar todas las transgresiones para cada máxima conversacional (cantidad, calidad, relevancia y manera), en comparación con el grupo de control, que solo dudó al intentar reconocer la máxima de cantidad. De hecho, los niños dentro del EA no fueron capaces de distinguir entre una respuesta adecuada y una respuesta descortés.

Refieren Jon Baio *et al.* (2014) que esta condición se caracteriza por un déficit en el desarrollo de las habilidades sociales, por lo cual este cuadro se hace evidente, en muchos casos, recién cuando el niño está escolarizado. La estadística de DDM Network refiere que menos de un tercio de la población con este diagnóstico logra un puntaje por debajo del CI 70, es decir que no cursa en comorbilidad con la discapacidad intelectual.

Pero, tal como describe Attwood (2006), las personas con Asperger presentan un particular desarrollo del lenguaje, con una significativa discrepancia entre el repertorio de habilidades comunicativas y lingüísticas. No se reportan diferencias significativas en el desarrollo lingüístico estructural en comparación con sujetos con desarrollo típico, pero sí en los aspectos semántico-pragmáticos. Por lo general, la conversación social no es adecuada y se observan dificultades en los aspectos dialogales, en la cooperación discursiva, en la adecuación al registro, en la calidad de la estructuración de episodios y en la continuidad tópica de la narrativa en función del intercambio con otros.

Conductas de este tipo son las que caracterizan su inserción en los contextos educativos y clínicos, donde los niños con CA logran adecuados resultados en tareas cognitivas y lingüísticas en las que se requiere de complejidad y precisión léxica y sintáctica, donde se implica un recupero de información, no así en otro tipo de situaciones, donde las habilidades mentalistas se ponen en juego.

En el caso de las interacciones destinadas a brindar información espacial a otro sujeto (Silva, 2016), las personas de desarrollo neurotípico articulan estructuras sintácticas, léxicas y fonológicas con la intención de configurar en el interlocutor una representación mental. Esto específicamente requiere de una lectura mentalista, para poder anticipar, inferir, considerar los estados mentales del otro.

La evidencia que refieren Frith y Happé (2005) sugiere que las personas con autismo de alto funcionamiento hacen lectura de mente de manera diferente, aun cuando puedan resolver las tareas de falsa creencia satisfactoriamente. Wing y Gould (1979) describen a estos niños con características de desarrollo inicial similares al de los niños autistas, pero con una posterior evolución del lenguaje muy fluido e interés por sociabilizar.

El logro de una estructura lingüística madura, según Bruner (1986), implica que el hablante no solo tenga la intención de comunicar, sino que pueda presuponer que el receptor del mensaje acepta sus medios de comunicación y que a través de ellos logrará inferir su intención. En los casos de personas de CA, se trata de fallas en la ToM.

Uta Frith (1992) describió que entre los casos de autismo se pueden encontrar sujetos que logran un desarrollo adecuado del lenguaje, que sin embargo, puede presentar dificultades. Se observa que los aspectos semántico-pragmáticos están alterados con respecto a lo esperado para la edad. Esta autora hace referencia a una

efectiva capacidad de nominar, el logro de un lenguaje expresivo y receptivo, de buenas condiciones para la comprensión y posibilidad de expresión, pero la conversación social no es adecuada a las circunstancias. Se observa en estos sujetos un interés restringido a sus propios temas, una falla en la alternancia de turnos, un uso de vocabulario extravagante poco frecuente en pares de su edad, repeticiones y otras características que ubican a estos niños en la categoría de peculiares.

Rivière (2001) plantea que, a diferencia de la construcción del lenguaje que se observa en niños sin esta condición, los sujetos con CA logran adquirir uno que no se logra incidentalmente, en la interacción con otros y como una función propia de la especie. El lenguaje en los sujetos con CA tiene características hipercorrectas y es llamativamente pedante. Da la impresión de que lo hubieran adquirido al modo en que se adopta una segunda lengua, pues se da en forma de procesos mentales, es decir, como una incorporación de objetos de la cultura.

Con base en esta caracterización descripta, se debe tomar en cuenta el aspecto pragmático; es decir, los rasgos interaccionales en contexto entre el hablante y el receptor, donde el hablante manifiesta una intención que busca generar un cambio en el comportamiento del otro, y donde hay una representación de pensamiento de los sujetos. El estudio de la pragmática (Acuña y Sentis, 2004) se dirige, por lo tanto, al uso del lenguaje en su función de lograr modificaciones en las otras personas, a partir de los intercambios sociales, entendiendo y produciendo oraciones y secuencias de oraciones.

Christiane Baltaxe (1977) definió tres aspectos en las deficiencias pragmáticas en adolescentes con autismo: a) dificultades en las competencias que implica dialogar, la alternancia entre hablar/escuchar y poder sostener un discurso, pero también variarlo a medida de que se desarrolla el diálogo; b) dificultades para comprender las convenciones que implican las declaraciones de modos socialmente apropiados; y c)

dificultades para establecer y diferenciar lo importante y relevante de lo secundario, de poder diferenciar figura/fondo, nueva/vieja información en un intercambio conversacional.

En ocasiones transgreden claves o máximas conversacionales, como informar sin ser redundante, ser creíble, relevante y cordial.

Elinor Ochs y Olga Solomon (2004) han observado en su investigación que los niños con AAF y CA enfrentan menos dificultades en ciertas dimensiones pragmáticas del lenguaje en comparación con otras. Según sus hallazgos, el discurso de esta población parece no diferenciarse significativamente del de aquellos sin la condición en varios aspectos. Por ejemplo, estos niños muestran competencia en participar en secuencias conversacionales, pueden identificar violaciones de reglas sociales, expresan cortesía y empatía, y son capaces de iniciar narraciones durante las conversaciones (Kremer-Sadlik, 2001; Solomon, 2001; Sirota, 2004). Sin embargo, el discurso de estos niños también presenta una cualidad distintiva: aunque sutil, se diferencia sistemáticamente del discurso de aquellos que no están afectados por la condición.

3.4 Evaluar las habilidades lingüísticas desde un sentido ecológico: la Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas

Desde diversos paradigmas se cuestiona al entorno experimental de los métodos de evaluación de desempeño cognitivo y lingüístico, especialmente en población infantil, puesto que se ha demostrado que el entorno de la tarea determina las posibilidades de resolución (Stromswold, 1996; Silva *et al.*, 2014).

La disparidad en los rendimientos de los niños podría estar influida por factores inherentes a la concepción, el diseño y la implementación de las pruebas, basadas en un

enfoque experimental que no tiene en cuenta las particularidades del pensamiento de los niños pequeños (Silva, 2010, 2020; Iacobuzio *et al.*, 2022).

Por el contrario, el paradigma ecológico promueve el desarrollo de entornos que procuran que las condiciones que demanda la cognición en situación sean similares a las experimentadas en la vida cotidiana de las personas evaluadas (Wittrock y Baker, 1998). Para abordar esta cuestión, se ha desarrollado la Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas (Silva *et al.*, 2015), recreando contextos de tareas que reflejan las actividades evaluadas en términos de funcionalidad en la vida real.

En este sentido, se pretendió abordar la necesidad de contar con entornos ecológicos para evaluar la cognición en niños, especialmente aquellos de sectores socialmente vulnerables, minorías étnicas y poblaciones con diversos déficits (Rogoff, 2003).

La demanda específica que se planteaba era si las diferencias en el desempeño de los niños estaban siendo afectadas por dificultades intrínsecas a la elaboración, diseño y métodos de aplicación de las pruebas, que seguían un paradigma experimental y no consideraban las particularidades de los niños pequeños (Silva, 2011). Diversos problemas relacionados con el diseño de las pruebas pueden haber afectado las medidas de desempeño y es necesario abordarlas de manera efectiva. Ejemplo de esto es la dificultad para la comprensión de las consignas, la incomodidad ante la interacción en entrevistas estructuradas, la falta de motivación por la ausencia de un objetivo general explícito, las dificultades en la renarración debido a estímulos gráficos saturados o confusos, e incluso la falta de consideración del estado anímico del niño como un factor determinante para interrumpir la aplicación (Silva, 2011).

La batería –constituida como un módulo informático– abarca un conjunto de 12 pruebas, todas concebidas como ejercicios de cognición contextualizada (Engeström y Cole, 1997). Con ellas se evalúan las habilidades de niños de entre los 5 y los 14 años en funciones cognitivas como la memoria de trabajo, la atención y la inteligencia general, además de su desarrollo lingüístico en términos de competencias lingüísticas y discursivas en situaciones de narración espontánea, narración a partir de imágenes, renarración y ejecución funcional de tareas de completamiento. El enfoque de evaluación contempla tanto las habilidades individuales como sus interacciones mutuas.

El diseño de esta herramienta en su versión de *software* ha sido llevado a cabo por un equipo de investigación liderado por la Dra. Silva en colaboración con I+D CONICET-Grupo Neuropsi. Por la falta de financiamiento específico, aún no se ha efectuado el proceso de estandarización psicométrica y calibración, etapas esenciales para respaldar la validez, confiabilidad y aplicación generalizada del producto. No obstante, el prototipo ha sido reconocido con menciones en IN-NOVAR 2015 (mención destacada), Campus Entropia (OEI)-2014 (finalista) y Mentes Transformadoras (2018) (finalista).

En el caso de la presente investigación, se optó por implementar cuatro de los subtests de la Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas (Silva *et al.*, 2016).

Si bien la batería no está validada, tiene la ventaja de servir como material estructurado cualitativo para el ámbito clínico psicopedagógico.

3.5 En resumen

Este capítulo ha explorado la CA desde la dimensión del lenguaje, destacando las particularidades que presentan las personas con Asperger en esta área. Se ha

enfaticado la importancia de la evaluación ecológica, que intenta evitar la inducción de errores o bajos rendimientos debidos al estrés o la dificultad para comprender las consignas, que permita así una valoración más precisa y respetuosa de las capacidades del individuo. Valorando la experiencia del sujeto, se han propuesto situaciones similares a las de su vida cotidiana para realizar un análisis más genuino y relevante. Desde ese espacio de reflexión teórico-metodológica esbozamos características del instrumento utilizado para elicitación del discurso, la Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas (Silva *et al.*, 2016). Consideramos que utilizar ese instrumento nos permite evaluar el desempeño cognitivo y lingüístico, atendiendo a las particularidades y necesidades de las personas con CA.

Capítulo 4. Metodología

4.1 Introducción

El objetivo principal de esta investigación es comprender cómo la cognición social, es decir, la capacidad de percibir, interpretar y responder adecuadamente a las señales sociales, afecta la capacidad de las personas con condición Asperger (CA) para construir y utilizar convencionalmente menciones referenciales que les permitan comunicarse de manera clara y efectiva.

En este capítulo se desarrolla el apartado metodológico, que involucra, entre otras cuestiones, el desarrollo de los procedimientos de toma de datos, su procesamiento y otros análisis.

En primer lugar, se describirán las características de la población que conformó la muestra. Luego desarrollaremos las particularidades de los métodos de elicitación, con el objeto de procurar una comprensión sutil de las experiencias que abordaremos en esta tesis, en niños y niñas de entre 6 y 12 años con CA, en relación con sus posibilidades de uso de menciones referenciales en situaciones de narración y renarración. Atendiendo al paradigma de la evaluación ecológica y con la idea de comprender los sistemas naturales en su totalidad y considerar las interacciones entre los individuos y su entorno (Bateson, 2002), hemos evaluado el desempeño de los niños en entrevistas estructuradas y semiestructuradas, así como en interacciones de observación participante. Estos métodos permitieron una recopilación exhaustiva de información cualitativa, rica en matices expresivos. Estos datos, aunque fueron procesados cuantitativamente, también nos permitieron analizar particularidades que se integran y nos permiten, no solo recuperar la característica dinámica de la

comunicación, sino también complementar análisis, y con ello, configurar una construcción interpretativa de mayor alcance.

A continuación, se presentarán los procedimientos de análisis de los datos. Se emplearon diferentes instrumentos: por un lado, para considerar las menciones referenciales, se realizó un análisis lingüístico, se codificó la información y esta codificación nos permitió identificar patrones, tendencias y relaciones significativas. La información relevada a través de ambas técnicas fue examinada con el objetivo de establecer estadísticas descriptivas. Se utilizó el *software* estadístico Jamovi para calcular medidas descriptivas básicas en función de resumir los datos de manera concisa.

Consideramos que estos procedimientos permiten atender en forma más completa aspectos de la interacción entre habilidades de cognición social y la capacidad de construir menciones referenciales claras en las personas con Asperger.

También se presentan en este apartado los aspectos éticos que han guiado la investigación. La hemos realizado a partir de un enfoque ético y respetuoso, asegurando la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

4.2 Diseño de la investigación

4.2.1 Enfoque

La presente investigación posee un diseño descriptivo comparativo transversal correlacional, ya que en su transcurso se procuró describir el desempeño en el uso de menciones referenciales en niños con CA y niños con DT, en relación con el desarrollo de habilidades que incumben a la cognición social.

La adopción de este diseño radica en que sus características nos permiten obtener datos para describir y comparar el desempeño de dos poblaciones. En efecto, siguiendo a Roberto Hernández Sampieri *et al.* (2014), un diseño

- descriptivo: permite especificar y medir las características de los fenómenos en estudio dentro de la población mencionada;
- comparativo: permite verificar la hipótesis a partir de la comparación del desempeño de poblaciones en relación con los fenómenos en estudio;
- transversal: implica la recolección de datos en un tiempo único;
- correlacional: permite establecer el grado de relación que existe entre las dimensiones en estudio.

De esta forma, en nuestro caso, hemos podido correlacionar las puntuaciones del inventario *IDEA* con las medidas de producción de menciones referenciales.

En síntesis, consideramos que este diseño es el que permite medir la complejidad del constructo en estudio, que relaciona en forma estrecha ciertas habilidades: la ToM –capacidades intersubjetivas y mentalistas– con la elicitación de menciones referenciales.

4.2.2. Población y muestra

Participaron en este estudio 12 niños y 4 niñas (n=16) de estrato socioeconómico medio, hablantes monolingües de español, de la región geográfica de CABA, Argentina. La muestra fue dividida en dos grupos: un primer grupo de 6 niños y 2 niñas con condición Asperger (CA) y un segundo de 6 niños y 2 niñas de desarrollo típico (DT), pareados con los niños y niñas del grupo CA.

La muestra fue no probabilística (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), en tanto la elección de los sujetos tuvo estrecha relación con las posibilidades efectivas de acceder a la población en estudio para responder al objetivo de la investigación. La selección de los participantes estuvo determinada por la presencia de esta condición; y el acceso a ellos y ellas fue posible por contactos con especialistas de ámbitos clínicos. Estos profesionales de cuatro centros diferentes, con una carta del equipo de investigación, extendieron la invitación a las familias con niños o niñas con dicha condición que quisieran participar voluntariamente en el estudio y con disposición para firmar el consentimiento informado. Para la selección de la población con CA se reclutó a niños que se encontraban en tratamiento en ámbitos clínicos privados de la Ciudad de Buenos Aires. En el caso del grupo CA, su diagnóstico fue recabado en los informes diagnósticos aportados por los especialistas tratantes y confirmado en las entrevistas con sus familias.

Paralelamente, en el grupo control, para cumplir el requisito de emparejamiento, se tomó una muestra de 8 niños sin presencia de CA ni otros síntomas o características (detalladas más adelante), denominado grupo desarrollo típico (DT); se consideró que dicha muestra debía homologar edad y género de los niños CA previamente reclutados. De tal forma se incluyeron en la muestra de DT, 6 varones y 2 niñas, cuyo rango etario está entre 5;9 y 12;11, y con una media de 9;7. Se optó por un patrón de emparejamiento de edad estricto de +/- 6 meses, dado que es un término de control evolutivo adoptado en gran parte de los estudios de desarrollo lingüístico y resulta adecuado para investigaciones enfocadas en el desarrollo de la infancia tardía (Echeverría, 1978; Silva, 2008).

En el grupo de niños/as de DT, se constató que ninguno presentara síntomas o características de compromiso lingüístico y/o cognitivo u otras condiciones que

afectaran sus competencias comunicativas. Los datos que validaban el desarrollo típico fueron recabados a partir de informes de su trayectoria escolar y en una entrevista inicial, realizada por la investigadora, durante la presentación de este estudio con las familias. De estas observaciones clínicas se obtuvieron datos que permitieron completar los inventarios *IDEA* y que también nos permitieron confirmar que los perfiles de los niños pertenecientes a este grupo no presentaban características compatibles con el espectro autista ni patologías o trastornos asociados.

La muestra de niños con CA se conformó con 8 niños –6 varones y 2 niñas–, de entre 6;1 años y 13;0 años, y media 9;5 años. Todos fueron diagnosticados oportunamente por profesionales del ámbito de la salud mental, quienes consideraron, además, que no poseían ningún otro tipo de comorbilidad con otro trastorno cognitivo, lingüístico o auditivo asociado. La escolaridad de estos niños, según lo reportado, fue en seis de los casos, en escuela común con acompañante, mientras que los otros dos asistían a escuela de recuperación.

En la tabla 1 se consigna la distribución de la muestra organizada por género y edades, según CA o DT. Como se observa, la cantidad de participantes de CA es equivalente a la población del grupo control para cada una de las variables.

Tabla 1: Distribución de la población

Condición	Género		Promedio de edades	Rango de edad
	Niños	Niñas		
Condición Asperger	6	2	9;5	6;1 a 13;0
Desarrollo típico	6	2	9; 4	5;9 a 12;7

En la tabla 2 se detallan las edades y el género de cada uno de los niños y niñas de la muestra de estudio, diferenciados según condición con y sin Asperger.

Tabla 2: Emparejamiento de participantes CA con DT por edad y sexo

Grupo Condición Asperger			Grupo Control Desarrollo Típico		
Sujeto	Sexo	Edad	Sujeto	Sexo	Edad
1	M	11;1	9	M	11;10*
2	M	7;5	10	M	7;2
3	F	12;3	11	F	12,4
4	M	7;6	12	M	7;7
5	M	5;6	13	M	5;9
6	F	13	14	F	12;7
7	M	13	15	M	12;11
8	M	6;1	16	M	7;1**
Media		9;5			9;7

* En este caso, el patrón de emparejamiento se extendió durante cuatro meses, dado que la toma de datos se acercaba a su conclusión y que no se contaba con un sujeto que coincidiera exactamente con el patrón de emparejamiento determinado. Consultada esta posibilidad, se decidió que formara parte del grupo control.

** Este sujeto fue emparejado por desempeño con el niño 8 respecto a criterio psicolingüístico. El que correspondía por edad tuvo un desempeño muy distante en cuanto a cantidad de palabras de la entrevista. Además, con la inclusión de este sujeto, las medias poblacionales mantuvieron su semejanza. Para categorizar a la población

según su nivel socioeconómico, se utilizaron los criterios establecidos por Ruth Sautú (2011), quien propone la consideración de cinco niveles de diferencias socioeconómicas. Estos niveles se determinan en función de distintos parámetros, incluyendo las condiciones de infraestructura, mobiliario y saneamiento de los establecimientos a los que los niños asisten, así como las características sociodemográficas de la población, el tipo de ocupación de sus padres y el nivel de escolarización. En este caso, el establecimiento escolar y la población fueron categorizados como pertenecientes al Nivel 3, que se corresponde con el sector medio urbano y las familias en las que al menos uno de los padres posee educación terciaria o universitaria.

Las familias de todos los niños fueron invitadas a participar de forma voluntaria y anónima. Esta invitación se extendió a más familias; aquellas que no aceptaron participar quedaron fuera del estudio y solo se continuó con quienes explícitamente consintieron hacerlo. Se hizo la invitación a los niños de CA a través de contactos establecidos con asociaciones civiles, profesionales y centros especializados. Sus padres/ encargados recibieron un consentimiento informado (adjunto en Anexo I), en el que, además de autorizar la participación del niño en las tomas, recibieron información acerca de la investigación y se les ofreció la posibilidad de tener una devolución si así lo quisieran.

Los niños con CA habían sido previamente evaluados por profesionales particulares de salud mental de los barrios de San Nicolás y Flores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el domicilio de uno de los niños residentes en el AMBA. Los niños con DT fueron evaluados en sus domicilios particulares. Todos los niños residen en el AMBA.

Todos fueron entrevistados en un ámbito silencioso, libre de interrupciones y en el que se procuró mantener las condiciones apropiadas para una adecuada observación y registro de las conductas y respuestas. Las entrevistas, una vez desgrabadas, evidenciaron la coincidencia en tiempos y formas de resolución de las consignas solicitadas. Esto permite suponer que las condiciones se replicaron; por lo tanto se trata de tomas equiparables.

En efecto, la alta estandarización de los procedimientos procura sostener condiciones similares en las tomas, lo que permitiría corroborar la consistencia del corpus.

4.3 Instrumentos y herramientas para la recolección de datos

Para llevar a cabo la presente investigación, se utilizaron dos diferentes instrumentos que permitieron abordar las variables puestas en relación. Así, se atendió a considerar:

- a) el desempeño comunicativo-lingüístico, específicamente, la habilidad de construir menciones referenciales en narraciones y renarraciones;
- b) la evaluación de habilidades implicadas en la cognición social: capacidades intersubjetivas y mentalistas, las funciones comunicativas y del lenguaje expresivo y receptivo.

Para el primer aspecto se administró una selección de pruebas de la Batería ecológica digital de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas (Silva *et al.*, 2015). Esta evalúa la relación entre el desempeño lingüístico y cognitivo infantil, considerando indicadores de la competencia conversacional, la narrativa, el establecimiento de relaciones referenciales y el desempeño en memoria operativa, atención e inteligencia general.

Esta batería se enmarca en el paradigma de la evaluación ecológica, procurando que se recreen situaciones naturales a través de las que el sujeto pueda poner en juego su desempeño lingüístico y cognitivo de manera integral. Dicho instrumento se encuentra en etapa de baremación y de validación psicométrica, no obstante lo cual, ha provisto evidencia preliminar acerca de su eficacia (Vivas Vivas *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2023).

En este estudio se consideró específicamente el material recabado en las actividades dirigidas a la elicitación de menciones referenciales en contexto de narración a partir de imágenes y de renarración de un relato provisto como estímulo lingüístico. El análisis consideró las menciones referenciales producidas por los niños en los relatos producidos ante 4 (cuatro) pruebas de la Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas (Silva *et al.*, 2015).

Estas pruebas tienen, entre otros propósitos, la producción de menciones referenciales en contexto narrativo para su posterior evaluación, y consisten en una primera tarea de narración a partir de imágenes y luego una renarración a partir de la provisión de estímulos lingüísticos, donde el cuento es escuchado en un audio. Estas actividades se complementan con otra prueba, consistente en una tarea de producción de menciones referenciales, tarea que no fue incluida en esta investigación, dado que no se encontraba plenamente validada.

Se han considerado, por lo tanto, las tareas de producción de narrativas, pues son actividades que demandan que el niño elabore una representación de las secuencias eventivas del relato, y también, para lograr que el interlocutor identifique adecuadamente al referente, debe realizar una lectura mentalista en contexto (Baron Cohen *et al.*, 2013) y producir una mención referencial ajustada.

La práctica de la narración –una experiencia común en niños y niñas– ofrece un entorno más cómodo y naturalista para el participante/narrador, en contraposición a tareas cerradas de tipo psicométrico que pueden llevar a sentimientos de evaluación, fatiga o frustración. Katherine Nelson (1996) destaca que la actividad narrativa proporciona mediciones confiables y detalladas del desempeño lingüístico y cognitivo en niños. Además, se ha observado que estas actividades resultan altamente motivadoras, especialmente al considerar el rendimiento de poblaciones con características atípicas.

Las actividades seleccionadas contemplaron la producción de un relato a partir de imágenes y, posteriormente, la escucha del relato canónico para esa secuencia de imágenes, provisto como estímulo lingüístico, y posterior renarración.

Las 2 (dos) secuencias de imágenes que se presentaron para la actividad de narración representaban historias y personajes con anclaje en diferentes formatos textuales, uno en episodios de anécdota, mientras que el otro es de género ficcional maravilloso. En ambas series de imágenes, la secuencia de sucesos debe ser explicada a partir de las motivaciones y emociones que vivencian sus personajes.

En efecto, el primero es un relato con base en una experiencia personal (T1: “Lucía y su perro”) mientras que el otro (T2: “La bruja Berta”), es un texto ficcional maravilloso. Ambos estímulos son homólogos tanto estructural como formalmente: poseen semejante cantidad y tipo de disposición de episodios y cantidad de palabras, además de similitud en la estructura sintáctica de los enunciados que conforman los relatos. Estos fueron registrados mediante grabaciones de audio y transcritos luego ortográficamente. Para atender al desarrollo de habilidades de cognición social, ambos grupos de niños fueron evaluados con el inventario *IDEA* (Rivière, 2002).

4.3.1 Descripción de los instrumentos utilizados

4.3.1.1 Pruebas de narración y renarración de la Batería ecológica digital de evaluación de funciones lingüísticas y cognitivas

Los estímulos

Para el estudio se consideraron los desempeños infantiles ante las tareas de narración y renarración. Para ambas tareas, la batería contempla la provisión de 2 (dos) series de imágenes y de los estímulos lingüísticos en los que se provee el relato de dichas secuencias.

El diseño de los estímulos incluye una serie de imágenes que promueven la elicitación espontánea de relatos, imágenes elaboradas *ad hoc* cuidadosamente, según los parámetros de la gramática de las imágenes (Kress y Van Leeuwen, 1996). Estas imágenes presentan a los personajes, incluyen detalles y elementos, así como los movimientos que permiten reconocer y conceptualizar fácilmente el conflicto presentado.

Existe evidencia de la cabalidad de esta precaución metodológica para la producción de narrativas infantiles ricas, precisas y detalladas. Es efecto, se ha observado que la técnica de diseño de imágenes utilizada facilita una narración más adecuada a los fines del discurso que se espera que el sujeto elicite (Crespo y Silva, 2019).

Por otro lado, atendiendo a que los relatos se audiogrababan y se analizan en relación con las imágenes, es posible dar cuenta de las diferencias en los procedimientos narrativos que surgen.

Con respecto al estímulo lingüístico que se provee, y para garantizar que todos los sujetos tengan la misma experiencia, se utiliza una grabación en audio del relato. Esta decisión se tomó para evitar que las posibles diferencias en la administración afectaran los resultados de la prueba. Se tuvo en cuenta que el estímulo auditivo fuera agradable para los niños y que tuviera características de pronunciación (suprasegmentales) similares a las que se encuentran en el lenguaje cotidiano al que ellos y ellas están expuestos. De esta manera, se aseguró que todos los participantes tuvieran una experiencia de estímulo comparable y que los resultados reflejaran de manera más precisa las habilidades de lenguaje y narración de los niños.

En síntesis, ambas tareas procuran evaluar la capacidad de narración pero difieren en cuanto a lo que evalúan: una considera la producción a partir de imágenes, mientras que la otra considera la producción narrativa posterior a la escucha.

La tarea

El procedimiento de administración contempla dos momentos. En el primero se solicita a los niños que observen la secuencia de imágenes, para que a partir de ellas narren lo sucedido, tratando de organizar los eventos. Esta tarea será llamada de **narración**.

La consigna que se brindó fue “*contame lo que te imaginás que está ocurriendo en el cuento*”. Los niños realizaron sus narraciones observando cada imagen y siguiendo la secuencia eventiva que va adelantando en la computadora el administrador conforme avanza el relato, relacionándolos de manera causal y anticipando los eventos siguientes.

La expectativa es que el niño use su imaginación y su capacidad de narración para crear una historia coherente y significativa a partir de las imágenes.

Posteriormente, el niño escuchó en forma privada, con auriculares y sin que el entrevistador tuviera acceso a ese audio, el cuento a través de una grabación con voz de una locutora mientras, en simultáneo visualizaba las mismas ilustraciones, pero esta vez avanzando de manera automática. Luego de escuchar y ver la historia tal como la propone la batería, debían volver a narrarla. Llamamos a este segundo momento **renarración**.

La consigna en este caso fue *“Vas a escuchar un cuento, prestale mucha atención, porque te voy a pedir que me lo cuentes... nunca lo pude escuchar pese a que siempre veo las imágenes”*.

Dado que se trata de una escucha privada –supuestamente el entrevistador no ha tenido acceso a ella–, esta consigna promueve la producción de menciones referenciales que pueden ser originales; es decir, el niño puede tener como huella el relato escuchado o puede apelar a otros ítems para conformar un relato propio. Se espera que el niño/a construya la nueva narración atendiendo al estado de desconocimiento del interlocutor.

En otras palabras, la tarea no implica que el niño repita lo que ha escuchado sino que cuente la historia con sus propias palabras. El objetivo es evaluar la capacidad del niño para entender y retener la información, así como para comunicarla de manera efectiva utilizando palabras y estructuras de lenguaje propios.

De esta forma se elicitán 4 (cuatro) historias. Es así que “Lucía y su perro” (T1) implica una narración (NL) y una renarración (RNL) y “La bruja Berta” (T2) también requiere de dos elicitaciones: narración (NB) y renarración (RNB).

Los estímulos lingüísticos

Los dos relatos que se presentan en los audios son “Lucía y su perro” (T1) y “La bruja Berta” (T2). Ambos se han construido atendiendo a las pautas canónicas que se

han reconocido como indicadores de calidad en las narrativas; es decir, si la narración llega a ser profunda y efectiva. En efecto, la gramática de las historias (Stein y Glenn, 1979) reconoce criterios de calidad que repercuten en las posibilidades de comprensión.

De esta forma, T1 y T2 resultan homólogos; en cuanto a las características estructurales, poseen los siguientes episodios:

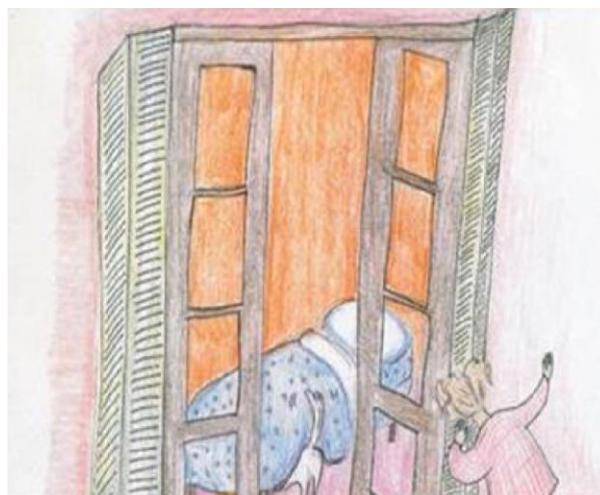
1. Un marco espacio-temporal, un episodio en el que se introduce a los dos personajes principales:
 - ✓ la presentación con un evento inicial,
 - ✓ el desarrollo del conflicto con una respuesta interna de la que se puede inferir un estado emocional o propósito del personaje, intento o consecuencia,
 - ✓ y una solución con un estado final que expresa sentimientos acerca del logro o fracaso del propósito.

Además de ser homólogos en cuanto a sus características estructurales, también lo son formalmente: poseen equivalente cantidad de palabras, dispuestas en semejantes estructuras clausulares y sintácticas. Estas características habilitan la comparación de la respuesta en las tareas.

Aunque ambos textos resultan homólogos en cuanto a sus características estructurales y formales, poseen una estructura temática y genérica muy diferente. En efecto, el T1, “Lucía y su perro” es un relato ficcional con una estructura narrativa de anécdota, semejante a una experiencia personal.

En esta historia se presenta a Lucía, una niña en edad escolar, a la que se le plantea el conflicto de querer recuperar la pelota con la que jugaba, ya que la llevó su perro, que luego se escondió debajo de la cama con ella. Las imágenes que se presentan

a continuación son las que se les han mostrado a los niños y niñas participantes del estudio.



Lucía intenta diferentes estrategias para recuperar la pelota, pero ninguna tiene éxito hasta que se le ocurre un plan: ofrecerle al perro su objeto preferido, un palito, a cambio de la pelota.



El plan funciona y Lucía puede recuperar su pelota para continuar jugando con ella, y su perro, con el palito.



El relato del estímulo en audio que los niños escuchan es el siguiente:

T1: “LUCÍA Y SU PERRO”

Había una vez una nena que se llamaba Lucía. A Lucía le gustaba jugar a la pelota cada vez que volvía del jardín. Cuando la nena salía al patio, su perro blanco la acompañaba. Un día, cuando Lucía estaba a punto de patear la pelota, el perro se la sacó y se escondió con la pelota debajo de la cama de Lucía. Lucía entró a su pieza para recuperar su pelota. Trató de agarrar al perro pero no pudo. Después, cuando Lucía tiró de su cola para sacarlo de su escondite y agarrar la pelota, el perro ladró dolorido. ¡Pero seguía escondido debajo de la cama! Lucía tuvo una idea: para sacarlo agarró un palito con el que el perro siempre jugaba, y, cuando el perro salió corriendo para atraparlo,

Un día, mientras realizaba su hechizo, su gato se cruzó en su camino y sin querer, la bruja lo transformó en rana.



La bruja intenta convertir nuevamente a su gato a su forma original, para lo que usa su varita mágica... pero fracasa, porque el gato se escapa.



Así decide idear un plan que incluye cazar moscas y ofrecérselas a la rana que había sido su gato. De este modo, Berta puede lanzar su hechizo para que el gato vuelva a su forma original.





El relato del estímulo en audio que los niños escuchan es el siguiente:

T2, LA BRUJA BERTA

Había una vez una bruja que se llamaba Berta. A Berta le gustaba transformar a los pájaros en ranas cada vez que volvía de visitar a su abuela. Cuando iba al bosque, su gato gris la seguía. Un día, Berta estaba por transformar a un pájaro, y justo el gato se trepó al árbol para cazarlo. ¡Pobre gato! ¡Terminó transformado en rana! Berta quería recuperar a su gato pero, cuando agitó su varita para transformarlo, la rana pegó un salto y se alejó. Berta tuvo una idea: para que se acerque y poder transformarlo atrapó una mosca que a las ranas les encanta comer y cuando la rana se acercó para tragársela, la bruja usó su varita y ¡transformó a la rana en gato! ¡Berta abrazó muy fuerte a su gato! Juntos fueron a visitar a la abuela. Colorín colorado, este cuento se ha acabado.

4.3.1.2 Dimensiones del *IDEA*, inventario de espectro autista

Tal como se expresó en el capítulo 2, el Inventario *IDEA* (Rivière, 2002) es una herramienta diseñada para aportar una mirada cualitativa en el diagnóstico individual de las características de las personas de condición autista en base a la tríada de Wing. Su objetivo principal es identificar la gravedad y la profundidad de los rasgos a través de un conjunto de doce dimensiones, organizadas en cuatro escalas. Las dimensiones se

puntúan según cuatro niveles claramente explicitados y organizados en función de las cualidades que se observan en las personas del EA.

Esos niveles están determinados de acuerdo con el grado de compromiso, desde el mayor hasta el menor. Los niveles 1 y 2 se encuentran en personas con mayor compromiso, cuadros severos con niveles cognitivos más bajos, así como en niños pequeños o aquellos que aún no han recibido un tratamiento adecuado. El cuarto nivel es el que corresponde a los cuadros menos graves, y es característico de las personas de condición Asperger.

Estos niveles se puntúan en una graduación escalar de 8 a 0 puntos. Si bien los puntos que se pueden adjudicar son números pares (8, 6, 4, 2), con el objetivo de lograr una discriminación más sutil, existe la posibilidad de otorgar un puntaje intermedio en aquellos casos en que no haya certeza entre uno y otro nivel. De esta forma, al calificar con números impares (7, 5, 3, 1), se indica que se observan diferencias sutiles y los límites entre logros pueden resultar imprecisos.

En el caso de los niños y niñas del grupo control, la puntuación fue de 0 (cero) en todas las dimensiones, lo que señala ausencia de indicadores de trastorno.

Las cuatro escalas que contempla el IDEA son:

- ✓ desarrollo social,
- ✓ comunicación y lenguaje,
- ✓ anticipación y flexibilidad,
- ✓ simbolización.

Tareas de narración

En consonancia con los objetivos específicos de esta investigación y con el fin de enfocarnos en aspectos clave relacionados con la cognición social y la elicitación de menciones referenciales, se optó por seleccionar únicamente los puntajes parciales de ciertas escalas del cuestionario IDEA. Esta selección se basó en la capacidad de estas escalas para proporcionar una evaluación cualitativa del nivel de desarrollo de habilidades específicas relevantes para nuestro estudio. Asimismo, se consideró que estas escalas abordan los aspectos cognitivos y mentalistas necesarios para llevar a cabo las tareas de narración y renarración. A continuación se presentan los ítems analizados.

Dentro de la escala 1, que aborda *el desarrollo social*, se tomó en cuenta la dimensión 3, pues es la que atiende a considerar las conductas que podrían dar cuenta de un *trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas*, conductas que se vinculan en forma estrecha con el origen de la ToM. Los ítems evaluados se presentan en la tabla 3.

Tabla 3: Puntuaciones para la dimensión Trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas (Rivière, 2002)

3.1 Ausencia de pautas de expresión emocional correlativa (<i>i.e.</i> , intersubjetividad primaria). Falta de interés por las personas.	8
	7
3.2 Respuestas intersubjetivas primarias, pero ningún indicio de que se vive al otro como "sujeto".	6
	5
3.3 Indicios de intersubjetividad secundaria, sin atribución explícita de estados mentales. No se resuelven tareas de teoría de mente (ToM).	4
	3

3.4 Conciencia explícita de que las otras personas tienen mente, que se manifiesta en la solución de la tarea de TM de primer orden. En situaciones reales, el mentalismo es lento, simple y limitado.	2
	1
3.5. No hay trastorno cualitativo de capacidades intersubjetivas y mentalistas.	0

La siguiente escala seleccionada refiere al *trastorno de la comunicación y el lenguaje*. De esta escala se consideró la dimensión 4, *trastorno de las funciones comunicativas*. Esta dimensión pondera, para el diagnóstico del autismo, las conductas que manifiestan un fallo en la comprensión de la mente de otras personas, por lo que la competencia intersubjetiva está comprometida, lo que afecta la posibilidad de “compartir la experiencia interna”. En tal sentido, se puede pensar a la condición autista como tal y, atendiendo a como señala el Manual del *IDEA* (Rivière, 2002, p. 40), si la actividad de “comentar, narrar o argumentar” no se produce, o si se produce sin flexibilidad o con escasa fluidez.

La tabla 4 presenta, en la columna de la izquierda, los ítems a relevar; en la de la derecha, los puntajes propuestos.

Tabla 4: Puntuaciones para la dimensión Trastorno de las funciones comunicativas

4.1 Ausencia de comunicación (relación intencionada, intencional y significativa), y de conductas instrumentales con personas.	8
	7
4.2 Conductas instrumentales con personas para lograr cambios en el mundo físico (<i>i.e.</i> , para "pedir"), sin otras pautas de comunicación.	6
	5
4.3 Conductas comunicativas para pedir (cambiar el mundo físico) pero	4

no para compartir experiencia o cambiar el mundo mental.	3
4.4 Conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., con escasas "cualificaciones subjetivas de la experiencia" y declaraciones sobre el mundo interno.	2
4.5. No hay trastorno cualitativo de las funciones comunicativas.	1
	0

Por último, y dentro de esta misma dimensión de la comunicación y el lenguaje, para la prueba de narración se consideró la escala 5, referida al lenguaje expresivo. Al respecto, la literatura menciona que se puede observar en personas del espectro autista que el lenguaje puede ser “poco funcional, poco espontáneo, con alteraciones peculiares, (...) emisión de verbalizaciones semánticamente vacías, irrelevantes o poco adaptadas a las situaciones interactivas y una limitación extrema de las competencias de conversación y discurso” (Belinchón *et al.*, 1996; citado en Rivière, 2002, p. 46). Estas consideraciones llevan a que presuponga que se encuentra afectada la “organización conversacional y discursiva del lenguaje” (Rivière, 2002, p. 46).

Atendiendo a que esta dimensión permite identificar las dificultades en el desarrollo de destrezas lingüísticas y comunicativas en contextos naturales, hemos considerado su relevancia para esta investigación.

Los niveles relacionados con el lenguaje expresivo se sistematizan a través de los siguientes puntajes que se presentan en la tabla 5, propuestos por la técnica según el nivel de compromiso, en un gradiente que va de 0 (sin dificultad) a 8 (máximo compromiso, mutismo total).

Tabla 5. Puntuaciones para la dimensión Trastorno del lenguaje expresivo

5.1 Mutismo total o funcional. Puede haber verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas.	8
	7
5.2 Lenguaje compuesto de palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de sintagmas y oraciones.	6
	5
5.3 Lenguaje oracional. Hay oraciones que no son ecológicas, pero que no configuran discurso o conversación.	4
	3
5.4 Discurso y conversación, con limitaciones de adaptación flexible en las conversaciones y de selección de temas relevantes. Frecuentemente hay anomalías prosódicas.	2
	1
4.6. No hay trastorno cualitativo del lenguaje expresivo.	0

Tareas de renarración

En el caso de las tareas de renarración se tuvieron en cuenta las mismas tres dimensiones que para la narración, ya que estas se relacionan con las habilidades implicadas en la tarea de transmitir una historia considerando las expectativas y posibilidades de comprensión del interlocutor. No obstante estas semejanzas, se decidió incluir también el puntaje de la dimensión 6, lenguaje receptivo, en tanto que, para que se efectúe la renarración, se demanda un momento de escucha atenta de la narración oral.

Según Rivière (2002), las personas dentro del espectro autista siempre presentan –en mayor o menor grado– anomalías y deficiencias en la comprensión del lenguaje.

Estas “anomalías” pueden implicar variadas conductas que se demandan para el procesamiento del lenguaje, desde la imposibilidad para interpretar actos de habla de otros (por ejemplo, no dilucidar claramente si se trata de una aseveración, o de una expresión enfática, o de una pregunta retórica) o el discriminar entre sentidos intencionales literales y figurados (por ejemplo, metáforas y actos de habla indirectos); es decir, actividades en las que se han codificado los signos pero se demanda la asignación semántica a partir de la puesta en acción de la representación de la mente del otro. En síntesis, estas actividades que requieren la capacidad para comprender sutilezas expresivas y separar significado de referente se encuentran afectadas (Attwood, 2007).

La dimensión del lenguaje receptivo tiene el objetivo de identificar el nivel de desarrollo o afectación de esta habilidad a través de los ítems que se presentan en la tabla 6.

Tabla 6. Puntuaciones para la dimensión Trastorno del lenguaje receptivo

6.1 "Sordera central". Tendencia a ignorar el lenguaje. No hay respuesta a órdenes, llamadas o indicaciones.	8
	7
6.2 Asociación de enunciados verbales con conductas propias, sin indicios de que los enunciados se asimilen a un código.	6
	5
6.3 Comprensión (literal y poco flexible) de enunciados, con alguna clase de análisis estructurales. No se comprende discurso.	4
	3
6.4 Se comprende discurso y conversación, pero se diferencia con gran	2

dificultad el significado literal del intencional. 1

6.5. No hay trastorno cualitativo de las capacidades de comprensión 0

Como hemos señalado, debimos observar una serie de normas para puntuar las escalas. Algunas de ellas son:

1. Asignar siempre la puntuación más baja posible;
2. Procurar que siempre las características positivas por las que se define cada nivel estén ausentes en los anteriores;
3. Conservar las puntuaciones impares para los casos que claramente estén situados entre dos puntuaciones pares;
4. Reservar el valor 0 para aquellos casos sin anomalía en la dimensión, es decir no que se observen alteraciones, correspondientes al desarrollo típico;
5. Atender que las puntuaciones más altas correspondan a los casos más severos.
6. Considerar que las puntuaciones en torno a los 24 puntos son propias de la condición Asperger.
7. Considerar que los puntajes alrededor de 50 son propios del autismo tipo kanneriano.

Asimismo, Rivière (2002) considera que

8. Debe tenerse en cuenta que en una fase inicial o en etapa diagnóstica, es posible que niños de entre 2 años y medio y 5 años puedan obtener una puntuación alta.

Señalamos que en nuestro corpus de investigación existe solo un niño de 5;6, por lo que esta consideración no se aplicaría.

4.3.2 Procedimiento de recopilación de los datos

Para la etapa de toma de datos se contactó a instituciones y terapeutas especializados en la clínica de niños con CA. En una entrevista inicial, se comentaron las características de la investigación y se les acercó la invitación a colaborar. Estas instituciones proveyeron contactos con las familias y tuvieron la oportunidad de visar y sugerir modificaciones a los consentimientos informados según los criterios que ellos consideraran necesarios para la población a la que atienden.

Es significativo señalar que gran parte de las familias a las que se contactó fueron renuentes a formar parte del estudio. De esta forma, el universo posible de familias cuyos niños podían participar se redujo ostensiblemente. Previo a la participación de los niños y niñas, se realizaron breves entrevistas con los padres para informar acerca de la modalidad de las tomas y explicar el objetivo de esta investigación. En esas reuniones se ofrecieron las explicaciones pertinentes, no solo sobre las características de la investigación y la participación de los niños, sino también sobre otras cuestiones de índole ética, como por ejemplo, los alcances del uso de la información o los recaudos éticos respecto de la condición ecológica de la toma. Al finalizar el encuentro, las familias pudieron leer y firmar, si estaban de acuerdo, los respectivos consentimientos informados. Asimismo, con el objetivo de verificar que los participantes se encontraban dentro del criterio de selección, se hizo un relevamiento de las circunstancias en que los sujetos participantes recibieron el diagnóstico de condición Asperger, una breve historia de desarrollo y acerca de las terapias a las que asistían.

Las tomas se realizaron entre mayo y noviembre de 2018. Fueron realizadas por personal del equipo de la Dra. Silva, y presenciadas de manera indirecta, para preservar el encuadre, por las terapeutas o docentes de referencia. Los niños del grupo DT fueron

evaluados con posterioridad, durante el año 2020, pareados por el criterio de compartir edad y género de los niños/as entrevistados del grupo CA.

En todas las sesiones en las que se realizó la toma de datos, los niños fueron consultados acerca del asentimiento voluntario a participar. Si el niño no deseaba participar ese día o deseaba suspender la toma, se respetó su decisión, aunque su familia hubiera brindado el consentimiento. En síntesis, se respetó la participación voluntaria de cada uno de los niños.

El registro de las respuestas se realizó mediante grabación en audio, a partir del módulo de grabación que el *software* posee. Es un dispositivo que permite grabar en el equipo y que le indica al administrador que se está realizando la grabación a partir de una señal intermitente en la pantalla. También se realizó una grabación de audio en simultáneo para resguardar otra copia en diferente calidad de los registros.

Cuando los niños escuchaban los audios de los estímulos lingüísticos, se utilizaron auriculares de tipo *over-ear*, para proporcionar mayor confort para los oídos, pues se mantienen más lejos del canal auditivo. Además, atendiendo a que la descripción de la población CA la caracteriza como más sensible a los estímulos sonoros, se consideró que buena parte de los niños ya habría tenido experiencia con este tipo de auricular. No obstante, se chequeó previamente con esta población el uso de auriculares y se confirmó la comodidad de los niños con este implemento. De esta forma, no solo se aseguró la buena calidad de la escucha, sino también la comodidad y la creación de un ámbito de privacidad que propiciara la formulación de una narrativa. Todos los relatos producidos fueron transcritos en forma ortográfica.

4.4 Análisis de la información empírica

Para evaluar y comparar los rendimientos de manera integral, se llevó a cabo un análisis que involucró el conteo de palabras en todas las narraciones (N) y renarraciones (RN), seguido de un examen exhaustivo de la proporción de referenciales incluidos en cada una de estas narrativas. Estas medidas permitieron una evaluación más completa de las habilidades de elicitación de referenciales en los niños participantes, lo que brindó así una perspectiva detallada y precisa de su desempeño comunicativo.

Posteriormente, a partir de la transcripción completa del corpus, se identificaron y clasificaron todas las MR, teniendo en cuenta la complejidad de los recursos disponibles. En este contexto, la complejidad se definió en términos de accesibilidad cognitiva (Ariel, 1991; Chafe, 2004), y luego esta clasificación se organizó en escalas y se establecieron los indicadores correspondientes.

Cabe señalar que existen escalas evolutivas que permiten describir el desarrollo y el uso de las MR en niños (Karmiloff-Smith, 1995; Silva y Vivas, 2019) pero estas no contemplan estrictamente la complejidad de la secuencia de recursos lingüísticos y discursivos que cada una de las MR requiere. Por ello, en nuestro caso, nos encontramos ante el desafío de formular una escala que contemplara los usos de MR según los relatos que cada niño hubiera formulado y atendiendo a la complejidad de los recursos. Esto supone considerar que la MR, según su uso, puede evaluarse criteriosamente si se atiende a la consecución del relato y a la complejidad cognitiva que cada expresión posee.

Así, por ejemplo se atendió al uso de los diferentes recursos que permiten inferir el grado de consideración del conocimiento compartido. En este sentido, Wallace Chafe

(2004) propone que la identificabilidad del referencial surge de la presencia de tres componentes. El autor observa que un referente identificable es aquel que

- a) se supone que el oyente ya comparte, directa o indirectamente;
- b) es verbalizado de forma suficientemente identificativa; y
- c) se encuentra contextualmente destacado.

Atendiendo a estos parámetros, se seleccionaron MR que presentan a los actantes claves de las narrativas y a los instrumentos que permitieron la resolución del conflicto. Se seleccionaron entonces cinco MR para la N y cinco para la RN en cada una de las dos historias (N1, RN1, N2, RN2). En total, se consideraron 20 ítems.

La tabla 7 muestra las menciones seleccionadas para su análisis. Se aclara que, en el caso de las narraciones, se incluyen las formas de identificación de los actantes y las menciones proporcionadas a modo ilustrativo. Es importante tener en cuenta que al comienzo de la tarea se les presentó el título de la historia, lo que permitía anticipar el nombre del personaje principal. Por lo tanto, desde el inicio de la consigna, los participantes tenían conocimiento de la forma adecuada para referirse a estos personajes.

Tabla 7. Menciones referenciales seleccionadas de cada texto en su forma de narración y renarración

NARRACIÓN	
<i>Lucía y su perro</i>	
Ítem 1	una nena que se llamaba Lucía
Ítem 2	(<i>la</i> , en el cuento) su pelota
Ítem 3	su perro blanco
Ítem 4	la cama de Lucía.
Ítem 5	un palito
<i>La bruja Berta</i>	
Ítem 1	una bruja

Ítem 2	pájaros en ranas
Ítem 3	su gato gris
Ítem 4	una mosca que a las ranas les encanta comer
Ítem 5	su varita

RENARRACIÓN

<i>Lucía y su perro</i>

Ítem 1	una nena que se llamaba Lucía
Ítem 2	su pelota
Ítem 3	su perro blanco
Ítem 4	la cama de Lucía.
Ítem 5	un palito con el que el perro siempre jugaba

<i>La bruja Berta</i>

Ítem 1	una bruja que se llamaba Berta
Ítem 2	pájaros en ranas
Ítem 3	su gato gris
Ítem 4	una mosca que a las ranas les encanta comer
Ítem 5	su varita

Luego de la elección de los candidatos a identificar, se procedió a analizar los registros. En primera instancia, se consideró la presencia o ausencia de cada una de estas MR. Con las menciones recopiladas (*types*) se realizó un análisis cualitativo a partir de los datos empíricos (Glasser y Strauss, 1967).

En un primer momento se procedió a distinguir *tokens*/categorías y se estableció una escala considerando los principios formulados en Chafe (2004, 2018), con el objetivo de evaluar la capacidad de articular los recursos lingüísticos en relación con las habilidades de cognición social. Así, por ejemplo, si una MR constituye un tipo de *instrucción* que el hablante codifica para que el interlocutor pueda recuperar de la memoria una cierta unidad de información, el nivel más alto implicaría la inclusión correcta de un determinante, de una categoría y de un complemento. Un ejemplo de esto sería la distinción entre referirse como "la chica", al presentar a la protagonista de la historia, o mencionarla como "una nena que se llamaba Lucía".

Además, se consideraron los siguientes criterios para organizar los niveles de las escalas de adecuación:

- ✓ la adecuada selección léxica del término,
- ✓ la provisión de una definición adecuada en reemplazo de una selección léxica ausente o deficiente, y
- ✓ que la inserción de la mención referencial garantice el ajuste de la consecución discursiva.

Consideramos que el grado más alto de consistencia y adecuación del uso de MR se realiza a través de frases nominales indefinidas (“*una niña*”, “*una bruja*”) cuando se presenta al personaje.

Un nivel intermedio lo ocupan las menciones en las que el referente se realiza a través de expresiones definidas (“*la niña*”), es decir, expresiones con una frase nominal encabezadas por un artículo definido (“*la niña*”), sustantivos propios (“*Lucía*”) o pronombres personales (“*ella*”).

Por otro lado, en el momento de configurar la escala se decidió, por cuestiones operativas, establecer una graduación a través de puntajes pares, dejando los puntajes impares para identificar los casos ambiguos o de difícil definición.

Dado que la evaluación contempló la consecución temática, la escala para cada tipo de MR presenta diferentes exigencias. A continuación presentamos la escala elaborada para ponderar la puntuación de la primera mención introductoria (Ejemplo: *Había una vez una niña*):

- **Nivel de no logro** → **0 puntos**: ausencia de MR.
- **Nivel intermedio** → **2 puntos**: se realiza la MR pero a través de artículos determinados o definiciones con menor grado de cohesión al estímulo o intentos

inconsecuentes para que el interlocutor se represente adecuadamente al objeto o personaje.

- **Nivel máximo → 4 puntos:** se hace la MR a través de un indeterminado, se provee alguna referencia para abrir el marco o categorizar lo que quiere narrar en consonancia a la historia. Verbaliza adecuadamente al referente, menciona el sustantivo.

En las tablas 8 y 9 presentamos ejemplos de las puntuaciones.

Tabla 8 Escala de puntuaciones para las menciones referenciales de la Historia 1: “Lucía y su perro”

Ítem 1	una nena que se llamaba Lucía
Puntaje	0 No mención
	2 Es Lucía. La chica
	4 Una nena, una niña, “una nena del sexo femenino”
Ítem 2	su pelota
Puntaje	0 No mención
	2 Hay una pelota y un perrito
	4 la pelota, su pelota. Jugando pelota.
Ítem 3	su perro blanco
Puntaje	0 No mención
	2 un perrito, un perrito blanco.
	4 el perro, su perro.
Ítem 4	la cama de Lucía
Puntaje	0 No mención
	2 hay una cama
	4 su cama, debajo de la cama, debajo de la cama.
Ítem 5	un palito con el que el perro siempre jugaba
Puntaje	0 No mención
	2 El palo
	4 un palo, una rama, una ramita.

Tabla 9 Escala de puntuaciones para las menciones referenciales de la Historia 2: “Berta y su gato”

Ítem 1	una bruja que se llamaba Berta
Puntaje	0 No mención 2 Bruja, Berta es la bruja. 4 Una bruja, “una bruja muy muy vieja”, “una bruja malvada”
Ítem 2	pájaros en ranas
Puntaje	0 No mención 2 iba a hacer la gente en sapo, el gato apareció en la rama 4 convertir a un pájaro, transformar un pájaro
Ítem 3	su gato gris
Puntaje	0 No mención 2 un gatito, un gato 4 su gato negro, su gato
Ítem 4	una mosca que a las ranas les encanta comer
Puntaje	0 No mención 2 el bicho 4 Una mosca
Ítem 5	su varita
Puntaje	0 No mención 2 la varita, el palito 4 su varita

Este análisis fue realizado por tres jueces codificadores y se calculó el nivel de acuerdo. Por último, en los casos en los que se observaba discrepancia, se solicitó ratificar los puntajes asignados al criterio de evaluación por jueces, quienes recalificaron las respuestas de los niños según los parámetros formulados.

Los puntajes se procesaron y se ingresaron a una base de datos. A partir de esta información, se identificó el nivel de desempeño que sirvió como medida para comparar los discursos elicitados ante los estímulos.

4.4.1 Procedimiento de análisis de los datos: procesamiento de la información

Como comentamos en el apartado previo, primero se llevó a cabo un conteo de palabras en todas las narraciones y renarraciones, junto con un análisis detallado de la proporción de referenciales en cada una.

Luego se analizaron todas las narrativas elicitadas (4 –cuatro– para cada niño) considerando las secuencias en las que debían actualizarse mecanismos lingüísticos de identificación referencial de actantes (personajes e instrumentos). Se consideraron las categorías de MR detalladas en la tabla precedente, con el objeto de determinar si las MR insertas en las narrativas cumplen adecuadamente la función de precisar los referentes y orientar la discriminación referencial para el avance causal de la narrativa.

Estas categorías se procesaron en términos escalares (Likert) a los fines de construir estadísticos descriptivos. Una vez que las respuestas se convirtieron en valores numéricos y se pudo sistematizar la variedad de niveles de las MR utilizadas, se procesó esta información mediante el programa JAMOVI.

JAMOVI es una herramienta informática de código abierto que se utiliza para realizar análisis estadísticos. El procesamiento estadístico permitió obtener datos descriptivos del desempeño en la actividad de construcción de menciones referenciales en los dos grupos poblacionales, con el propósito de comparar los desempeños intergrupo.

En este análisis, el factor fijo fue la CA, y las variables dependientes fueron los usos lingüísticos en las menciones referenciales. Recordamos que procedimos de esa forma pues el objetivo de esta investigación es el de determinar si existen diferencias significativas en los tipos de respuestas entre los dos grupos de niños, el grupo de control DT y el grupo con CA.

Por otro lado, para comprobar la validez de la hipótesis sobre la relación entre MR y habilidades de cognición social, se llevó a cabo un análisis de correlación entre estos datos y las puntuaciones del cuestionario *IDEA* (Rivière, 2002).

4.5 Aspectos éticos

La participación de los niños y de las familias en esta investigación fue completamente voluntaria. Para hacerlo, los padres/madres debieron acordar a través de la firma de un consentimiento informado (ver Anexo I). Como puede leerse en el formulario, no solo se explicaron las características de la investigación, sino que también se garantizó la confidencialidad de los datos de los participantes y se les explicitó que la negativa a participar no implicaba un inconveniente. Durante el proceso de administración de evaluaciones, además, en cada ocasión se informó oralmente a los participantes que podían abandonar la toma sin necesidad de brindar justificación. Durante toda la investigación se resguardó la identidad de los niños participantes.

La autorización incluía el acuerdo de que el desempeño de los niños en las pruebas fuera registrado en audio, entendiendo que esto era necesario para el análisis y la obtención de datos precisos.

Durante el proceso, se solicitó también el consentimiento verbal a los niños para participar y se contemplaron el cuidado y la atención necesarios, considerando la posibilidad de interrumpir la sesión de trabajo si el niño demostraba fatiga.

Además de explicar detalladamente las características de las pruebas utilizadas para evaluar a los niños, tanto de CA como del grupo control, en los formularios de consentimiento informado se hizo saber que estas pruebas no se relacionaban con requerimientos terapéuticos, sino que fueron diseñadas exclusivamente con fines de investigación. Se garantizó la confidencialidad de los datos recopilados y la protección de la privacidad de los participantes en todo momento.

4.6 En resumen

En este capítulo se ha delineado la metodología utilizada para abordar la investigación sobre las habilidades de elicitación de referenciales en niños con CA. Se han descrito en detalle los procedimientos de recolección de datos, análisis de datos y las medidas complementarias empleadas para evaluar el desempeño comunicativo de los participantes. A través de esta metodología, se busca comprender las diferencias en el uso de MR entre niños con CA y niños de DT, así como también explorar la relación entre el lenguaje y las habilidades de cognición social en esta población. En el próximo capítulo, se presentarán y analizarán los resultados obtenidos, que contribuirán a una comprensión más profunda de estas temáticas y sus implicancias prácticas.

Capítulo 5. Resultados

5.1 Introducción

Como hemos señalado en los capítulos previos, en esta investigación procuramos reconocer si se observa un patrón comunicativo diferencial en la utilización de MR entre niños con CA y niños con DT.

Para ello, en dos grupos diferentes de niños, uno de CA y el otro de DT, pareados por edad y género, se consideraron la frecuencia y las características de los usos de MR elicitadas durante la realización de dos tareas diferentes: la producción de una narración a partir de imágenes y una renarración. Además, estas tareas se han realizado variando las estructuras narrativas. Se han examinado las MR de las N y de las RN en dos tipos de estructuras narrativas ficticias: una semejante a una anécdota personal, y la segunda, un cuento maravilloso.

En el caso de la actividad de N, los niños y niñas debían articular, con sus palabras, cómo creían que se desarrollaba la historia que se observaba en las imágenes que se les mostraban. En el caso de la actividad de RN, niños y niñas escucharon el relato en forma de audio junto con el pase de las imágenes del video. La entrevistadora compartía la situación pero no la escucha, pues esta la realizó el niño/niña con auriculares, petición que justificaba que la entrevistadora solicitara al niño que le contara los episodios relatados en la imagen pues nunca había podido escuchar ese relato.

Comparar los usos de MR de los distintos relatos en ambos grupos nos permitió identificar las diferencias y analizar si estas están relacionadas con las fallas de ToM respecto de la cognición social, a partir de las puntuaciones del cuestionario *IDEA*. En

efecto, como hemos señalado en el capítulo 3, las MR –en tanto son complejas articulaciones de dispositivos lingüísticos y discursivos– evidencian características de la puesta en uso de las habilidades pragmáticas del emisor. Las MR son orientaciones que el emisor construye para que su interlocutor acceda a una representación adecuada de los eventos de un relato, especialmente en las situaciones en las que se introducen personajes o eventos por primera vez. Estas menciones deben, por un lado, captar la atención del interlocutor para que este pueda anticipar instancias del relato y con ello optimizar una adecuada comprensión. Hemos explicado previamente que usar adecuada y estratégicamente artículos que acompañen a un sustantivo optimiza la identificación y la referencia. La inclusión de adjetivos o de complementos especificativos resulta clave para que los interlocutores (oyentes o lectores) podamos asignar adecuadamente los roles a los actantes, proseguir la consecución de los episodios, comprender relatos y, con ello, acceder a una comunicación efectiva y exitosa (Ariel, 1991; Anscombe y Ducrot, 1994; Chafe, 1994; Anscombe y Kleiberg, 2001).

Asimismo, se decidió considerar la extensión de textos (medida en cantidad de palabras) y la cantidad de MR elicitadas por cada N y RN, entendiendo que esta variable podría indicarnos también patrones de desempeño diferencial valiosos para el estudio.

En este contexto, nos adentraremos en el análisis de los resultados obtenidos, con el fin de comprender mejor las diferencias y similitudes entre los grupos para poder extraer observaciones que contribuyan al mejor entendimiento y tratamiento de la CA.

La organización del capítulo es la siguiente: en primer término presentaremos los resultados descriptivos de los indicadores de extensión de relatos, evaluando la cantidad de palabras. En el apartado siguiente se consignan los resultados descriptivos de los indicadores de MR de cada narración (N1 y N2) y renarración (RN1 y RN2). Este análisis nos permitirá comparar la producción de relatos entre los niños con CA y DT, y

de esta forma reconocer diferencias –si las hubiera– e identificar posibles patrones y tendencias que puedan surgir en relación con el uso del lenguaje y la estructuración narrativa. Posteriormente, examinaremos y compararemos los resultados del análisis de los puntajes asignados por complejidad de las MR (CMR) atendiendo a las cinco instancias de posibles inserciones en cada N y RN. Para asignar los puntajes se tuvo en cuenta la complejidad de las MR en términos de accesibilidad cognitiva (Ariel, 1991; Chafe, 2004). Estos valores se organizaron en términos de la escala Likert para poder considerar puntajes y realizar el análisis estadístico. Se comparan y analizan desempeños.

Luego se presenta el análisis de las correlaciones de los puntajes del análisis de los puntajes de MR con los obtenidos a partir del cuestionario *IDEA*. De esta forma, además de describir la conducta pragmática de las dos poblaciones, podremos indagar si la tarea de incluir MR en N y RN puede ser una actividad que pondere adecuadamente el uso pragmático del lenguaje.

A continuación exponemos un somero análisis cualitativo que complementa la descripción del análisis desarrollada en los apartados previos. Finalmente, a partir de los resultados obtenidos, analizamos los efectos del andamiaje discursivo en términos cualicuantitativos.

5.2 Extensión de relatos: cantidad de palabras

En primera instancia, presentaremos el análisis de los resultados descriptivos de los indicadores de extensión de relatos, según la cantidad de palabras de cada narración (N1 y N2) y renarración (RN1 y RN2) (Tabla 10).

Tabla 10. Cantidad de palabras según condición: análisis descriptivo

Tipo de relato	Condición	Media	Desviación estándar (DE)	Error típico de la media
N1	CA	92,7143	24,08121	9,10184
	DT	135	49,18672	18,59083
RN1	CA	103,71	35,179	13,296
	DT	110,29	21,975	8,306
N2	CA	83,43	30,182	11,408
	DT	108,29	39,483	14,923
RN2	CA	117,29	54,073	20,438
	DT	121,71	25,197	9,524

Como se observa en la tabla 10, en todos los indicadores, el grupo DT presenta valores superiores a los del grupo CA. En efecto, mientras en la N1 los participantes con CA produjeron en promedio 92,71 palabras (DE=24,08), sus pares de DT produjeron en promedio 135 (DE=49,19). En la RN1, la media de la cantidad de palabras de los relatos producidos por los niños con CA fue de 103,71 (DE=35,18), mientras que en los participantes con DT fue de 110,29 palabras (DE=21,98).

Para la N2, se encontró que los participantes con CA produjeron en promedio 83,43 palabras (DE=30,18), mientras que los del grupo DT produjeron 108,29 (DE=39,48). En la RN2, la cantidad de palabras producidas por los individuos con CA fue de 117,29 (DE=54,07), en comparación con los participantes con DT, que produjeron, en promedio, 121,71 (DE=25,20).

Por otro lado, al comparar la tendencia del indicador según los tipos de relato, se observan en ambas poblaciones relatos con mayor cantidad de palabras a favor de los de tipo maravilloso (N2 y RN2). Este resultado es particularmente llamativo en los casos de las RN, ya que los relatos que funcionan como estímulos presentan estructuras sintácticas homólogas. Este hecho sugiere especialmente que el tipo de historia podría haber influido; pareciera que los relatos que apelan a esquemas estructurales semejantes a la anécdota (N1 y RN1) no promueven en los niños la necesidad de articular enunciados con mayor densidad léxica. Otra posible interpretación de este fenómeno es que, dado que los relatos de tipo maravilloso se elicitaban *a posteriori* de los de tipo anecdótico, podría haberse generado un efecto de aprendizaje con respecto a las tareas. Es decir, posiblemente los niños hayan utilizado la primera actividad como aprendizaje para la elicitación de los relatos maravillosos.

Estos hallazgos sugieren que, en general, los participantes con CA tienden a producir relatos con una menor cantidad de palabras en comparación con los individuos con DT. Cabe señalar que no hemos evaluado la adecuación de los relatos sino únicamente la locuacidad en las N y RN. Para considerar si estas diferencias resultan significativas, realizamos una prueba T a dos colas para determinar si hay una diferencia significativa entre las medias de los dos grupos (Tabla 11).

Tabla 11. Prueba T de muestras independientes (CA y DT) para la extensión de relatos en cantidad de palabras según pruebas de narración y renarración

Pruebas de narración y renarración		Prueba T para la igualdad de medias en cantidad de palabras			
		Significancia (bilateral)	Diferencia de medias	Desvío estándar de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia inferior
N1	Se han asumido varianzas iguales	,064	-42,28571	20,69934	-87,38570
	No se han asumido varianzas iguales	,072	-42,28571	20,69934	-89,34101
RN1	Se han asumido varianzas iguales	,683	-6,571	15,677	-40,730
	No se han asumido varianzas iguales	,684	-6,571	15,677	-41,473
N2	Se han asumido varianzas iguales	,210	-24,857	18,784	-65,784
	No se han asumido varianzas iguales	,212	-24,857	18,784	-66,098
RN2	Se han asumido varianzas iguales	,848	-4,429	22,548	-53,556
	No se han asumido varianzas iguales	,849	-4,429	22,548	-55,908

Los resultados del análisis de la prueba T de diferencias para muestras independientes indican que las diferencias no son significativas, tanto asumiendo como no asumiendo varianzas iguales.

5.3 Menciones referenciales: análisis según frecuencias de uso

A continuación, presentamos los resultados de este análisis (Tabla 12).

Tabla 12 Menciones referenciales según condición: descriptivos

	Condición	Media	Desvío estándar	Error típico de la media
N1	CA	6,86	5,367	2,029
	DT	11,57	8,182	3,093
RN1	CA	9,57	5,028	1,901
	DT	11,71	5,707	2,157
N2	CA	8,86	3,805	1,438
	DT	11	6,557	2,478
RN2	CA	14,86	11,037	4,171
	DT	10	6,608	2,498

Como se observa en la tabla 12, se encontraron diferencias comparativas en la cantidad de MR entre los participantes con CA y los participantes con DT en todas las tareas. En este caso, a diferencia de lo que observamos en extensión de los relatos, el grupo de niños con DT presenta valores de media superiores a los niños con CA en tres de las cuatro tareas. En RN2, los niños con CA superan en la media de MR a los niños con DT. Así, observamos que en la N1 los individuos con CA realizaron en promedio 6,86 MR (DE=5,37), mientras que los participantes con DT realizaron, en promedio, 11,57 (DE=8,18).

En la RN1, se observó que los participantes con CA realizaron en promedio 9,57 MR (DE=5,03), mientras que los participantes con DT realizaron en promedio 11,71 MR (DE=5,71).

En la N2, los participantes con CA realizaron, en promedio, 8,86 MR (DE=3,81), mientras que los participantes con DT realizaron, en promedio, 11 MR (DE=6,56).

Finalmente, en la RN2, se observó que los participantes con CA realizaron en promedio 14,86 MR (DE=11,04), mientras que los participantes con DT realizaron en promedio 10 MR (DE=6,61).

Estos resultados sugieren que, en general, los individuos con CA tienden a realizar menos MR en comparación con los individuos con DT en todas las condiciones excepto en la RN2, donde se observó un incremento considerable en la frecuencia de inserción de MR por parte de los niños/as con CA.

Recordamos que en la actividad narrativa 2 (N2 y RN2), el esquema a desarrollar provisto por las imágenes y el relato que se proporcionó como estímulo de audio involucra personajes y eventos típicos de un texto de tipo maravilloso. El hecho de que los niños del grupo CA introdujeran mayor cantidad de MR en la RN2 resulta llamativo pues, como hemos visto en la Tabla 10, los relatos de las RN2 de los niños CA presentan menos cantidad de palabras que los del grupo DT, no obstante este laconismo no fue impedimento para que se incrementara la frecuencia de inserción de MR. Este resultado nos lleva a pensar que puede haber un efecto del tipo de relato, de la situación de aprendizaje y/o de una característica de la condición: su alta capacidad de memoria operativa. Ante cualquiera de estas hipótesis, se evidenciaría que el texto maravilloso activa en mayor medida la necesidad de introducir MR para situar a los personajes a lo largo de la secuencia de eventos que el texto ficcional de tipo anecdótico que se presenta en la situación narrativa 1.

A continuación, comprobaremos mediante una prueba de diferencias si se observan variaciones significativas en la cantidad de MR introducidas entre los dos grupos poblacionales considerados (Tabla 13).

Tabla 13 Prueba de muestras independientes (CA y DT) para extensión de relatos según cantidad de menciones referenciales

Pruebas de narración y renarración		Prueba T para la igualdad de medias en cantidad de menciones referenciales			
		Significancia (bilateral)	Diferencia de medias	Desvío estándar de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia Inferior
N1	Se han asumido varianzas iguales	,227	-4,714	3,699	-12,773
	No se han asumido varianzas iguales	,230	-4,714	3,699	-12,917
RN1	Se han asumido varianzas iguales	,470	-2,143	2,875	-8,407
	No se han asumido varianzas iguales	,471	-2,143	2,875	-8,418
N2	Se han asumido varianzas iguales	,469	-2,143	2,865	-8,386
	No se han asumido varianzas iguales	,472	-2,143	2,865	-8,561
RN2	Se han asumido varianzas iguales	,848	-4,429	22,548	-53,556
	No se han asumido varianzas iguales	,849	-4,429	22,548	-55,908

Como puede observarse en la tabla 13, no se reportan diferencias significativas entre los dos grupos en las diferentes condiciones narrativas al comparar la cantidad de MR.

No obstante no se reportan diferencias significativas, consideramos –dado que se observa un incremento en la frecuencia de introducción de MR– atender a la adecuación de esas menciones. Para ello, en el apartado siguiente se considerará la adecuación, en

relación con los puntajes determinados en forma cualitativa (ver apartado 4.4, Análisis de la información empírica).

5.4 Menciones referenciales: consideración de puntajes según desempeño

Pese a que, como hemos indicado previamente, los análisis no reportan diferencias significativas en los grupos –aun cuando se observa que el grupo DT presenta mayores valores en el indicador de extensión de relatos y de MR (excepto en la situación RN2)–, consideramos necesario comparar los puntajes de desempeño según el nivel de adecuación. De esta forma podemos evaluar la precisión de la *identificabilidad* de las MR, en términos de Chafe (1994, 2018).

En la tabla 14 se presenta el análisis de los descriptivos que consideran los puntajes de las MR elicitadas en ambas tareas, que permite comparar las poblaciones.

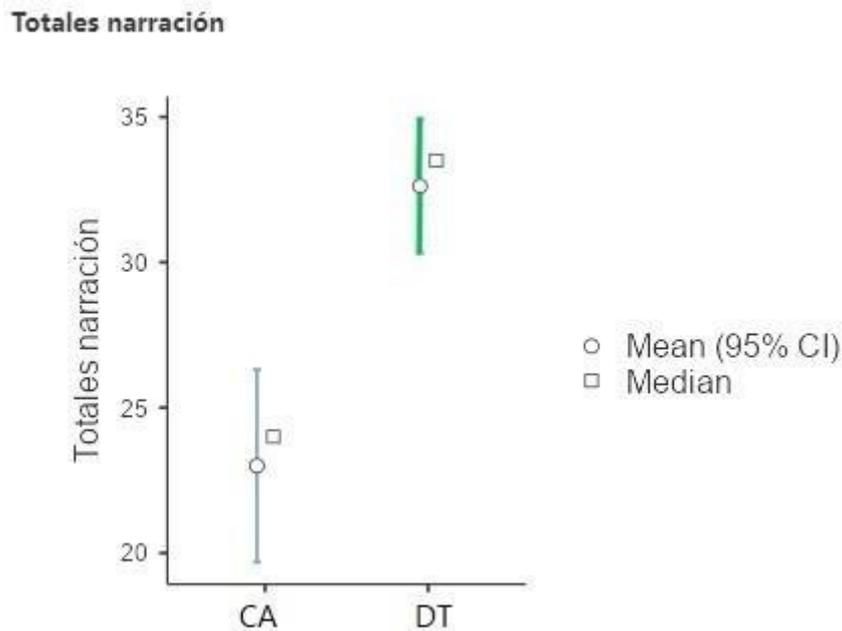
Tabla 14. Adecuación en la inserción de MR: comparación de puntajes de desempeño según condición (CA y DT) y según tarea

Descriptivos	Grupo	N	Media	Mediana	DE	Error Standard
Narraciones 1 y 2	CA	8	23.0	24.0	4.78	1.69
	DT	8	32.6	33.5	3.34	1.179
Renarraciones 1 y 2	CA	8	25.0	26.0	8.88	3.14
	DT	8	26.8	25.5	2.82	0.996

Como se observa en la tabla 14, el grupo DT aventaja al grupo CA en la media de puntuación, en algunos casos con mayor ostensión, por ejemplo, en la situación de narración. A continuación presentaremos el análisis gráfico del desempeño de ambos

grupos, distinguiendo entre el tipo de actividad narrativa: N, narración, frente a RN, renarración (Gráfico 1).

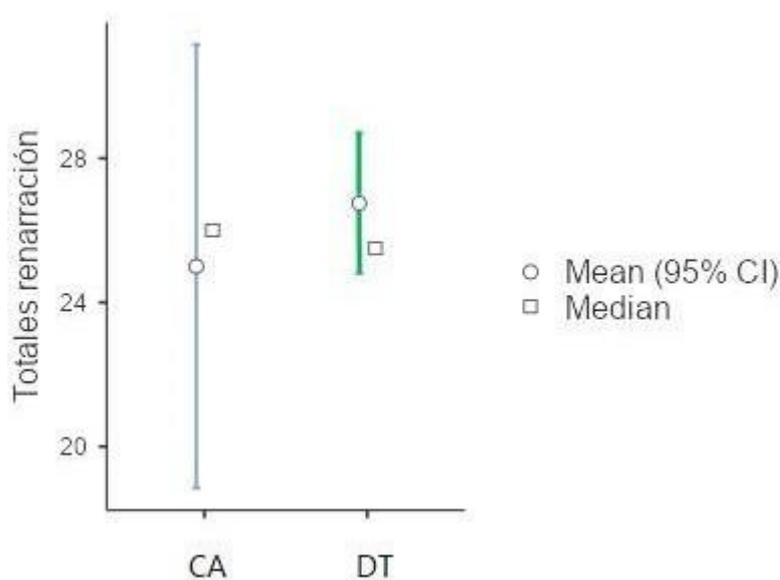
Gráfico 1. Análisis de los puntajes en narración de MR según condición



Como se puede observar en el gráfico 1, la población con DT presenta los rangos de puntajes más altos. También –lo que resulta interesante–, si comparamos estos rangos, observamos que el grupo de niños con CA presenta, no solo un rango menor de puntajes, sino también una mayor variabilidad. Esta variabilidad más amplia sugiere una mayor diversidad de características individuales, lo cual estaría estrechamente relacionado con la noción de espectro descrita por Wing (1997). Lo que observamos aquí, en el caso de la población con CA, es que las características individuales de los niños van mucho más allá de las diferencias por edad, y abarcan una diversidad de comportamientos y habilidades características que se proyectan al uso de MR en los relatos que construyen para narrar eventos de una secuencia de imágenes. En efecto, en contraste con los desempeños de la población DT –que son, en términos de rango, de mayor condensación–, la población CA presenta mayor rango de diferencias

intragrupo. Entendemos que esta diferencia es parte de las características poblacionales del grupo CA, lo que para la práctica clínica representa un enorme desafío. En efecto, comprender y abordar la variabilidad dentro del espectro reconociendo las necesidades individuales y adaptando las intervenciones en consecuencia constituye un desafío continuo para diseñar intervenciones eficaces y adecuadas. A continuación, analizaremos el gráfico que considera el nivel de identificabilidad de las MR en las RN (Gráfico 2).

Gráfico 2. Análisis de los puntajes en renarración de MR según condición



El análisis de los usos de MR en RN nos permite observar que, a diferencia de lo que ocurre en las N, los puntajes de mayor identificabilidad los posee la población con CA, aunque también hay que señalar que esta población también reporta mayor rango de variabilidad.

Es decir, en ambas tareas se observa que la población con DT presenta un desempeño de mayor grado de homogeneidad, mientras que la población con CA presenta mayores diferencias entre sí. Este rango de diferencias se torna más evidente al comparar los rangos de puntuaciones en la tarea de RN. En este caso, en la población con CA hay niños que presentan, incluso, desempeño superior a sus pares con DT.

Estos análisis nos permiten observar que mientras que la población con DT, aunque presenta diferencias etarias, trasunta un patrón semejante en el uso adecuado de MR en ambas tareas: son rangos semejantes, condensados y pareciera que sin mayor diferenciación según la demanda pragmática de la tarea; la población con CA, por el contrario, en ambas tareas demuestra un alto grado de variabilidad, y su patrón de desempeño varía según la demanda pragmática. De esta forma, mientras en la tarea de N hallamos algunos pocos niños que presentan puntuaciones de adecuación media, en el caso de la RN, esta cantidad se incrementa, pues se hallaron niños cuyas MR presentan el puntaje de identificabilidad óptimo, característica que no se observa en la población con DT.

Para analizar si estas diferencias son significativas, realizamos la prueba estadística de U de Mann Whitney, una herramienta valiosa para la investigación no paramétrica.

Tabla 15 Prueba estadística de U de Mann Whitney

		Estadísticos	p	Tamaño del efecto (Effect size)
Totales narración	U-Mann-Whitney	3.00	0.003	Correlación biserial por rangos 0.906

Totales renarración	U-Mann- Whitney	28.00	0.712	Correlación biserial por rangos	0.125
------------------------	--------------------	-------	-------	---------------------------------------	-------

Hemos utilizado esta prueba debido a que permite comparar si dos grupos independientes presentan diferencias significativas en una variable de resultado ordinal o continua, sin requerir que dicha variable siga una distribución normal. Además, la hemos seleccionado debido a que nuestra muestra es pequeña y los datos no cumplen con los supuestos de normalidad necesarios para realizar una prueba t de Student. Sin embargo, al utilizar U de Mann Whitney, podemos identificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos.

Como se observa, los resultados del análisis de diferencias de medias, considerando como diferencia significativa valores de ρ inferior a 0.5. en la prueba de N, indican que hay una diferencia significativa entre ambos grupos, cuya variabilidad es del 90% (*effect size*), lo que significa que el efecto de la diferencia encontrada es muy grande.

El análisis previo sugiere que la capacidad de introducir MR de forma espontánea en un relato se ve influenciada por la condición. Sin embargo, al comparar los resultados en la RN, se observa que no hay una diferencia significativa entre ambos grupos. Esto lo indica el estadístico total de 28, con un valor p de 0.7. Las medias fueron de 25 para el grupo con CA y de 26.8 para el grupo de DT.

Estos resultados parecen indicarnos que, en la producción espontánea, los niños con CA tienen dificultades para construir MR ajustadas a las necesidades de intercomprensibilidad, no obstante, los resultados del análisis de los usos de MR en la tarea de RN indicarían que estos niños, con el apoyo de un modelo o una guía, pueden

mejorar sus habilidades para el uso adecuado de MR en un relato. Obviamente, esta observación tiene profundas implicaciones para la intervención en ámbitos clínicos y educativos.

5.5 Menciones referenciales y cognición social: relaciones

Finalmente, a los fines de describir y comprender mejor la relación entre los usos adecuados de recursos discursivo-lingüísticos y las habilidades de cognición social, atendiendo a las posibilidades de articulación de fenómenos comunicativos en la población infantil diagnosticada con TEA, se efectuó un análisis de correlación entre los puntajes de diferentes dimensiones y variables del Inventario *IDEA* con los puntajes de MR tanto para narración como para renarración.

Cabe reiterar, como se señala en el apartado 4.3.1.2. de Metodología que, dado que el inventario *IDEA* se aplica a población del EA, no hemos administrado el cuestionario a la población con DT, y presentaremos los valores de correlación respecto a la población con CA (Tabla 16).

Tabla 16. Matriz de correlación entre las puntuaciones de MR y subdimensiones de IDEA: población con CA

	Dimensiones IDEA y tareas	Intersubjetivo y mentalista	Funciones comunicativas	Lengua je expresivo	Lengua je receptivo	Totales Narración	Totales renarración
Narración	Spearman's rho	-0.728	-0.131	-0.871	-0.216	—	
	p-value	0.041	0.757	0.005	0.607	—	
Renarración	Spearman's rho	-0.728	-0.131	-0.871	-0.216	0.526	—
	p-value	0.041	0.757	0.005	0.607	0.036	—

Con base en el análisis de correlaciones expresado en la tabla precedente, se puede observar que existe una correlación significativa entre los puntajes de MR en N y RN con la dimensión intersubjetividad y mentalista (ρ 0.041 para N y 0.041 para RN), con la dimensión lenguaje expresivo (ρ 0.005 para narración y 0.005 para renarración) y entre los puntajes de MR de N y RN entre sí (ρ 0.036).

Estos índices de correlación significativos nos indican que existen fuertes asociaciones entre el uso adecuado de MR y los valores que se asignan a las conductas ponderadas en el Inventario *IDEA* de la función intersubjetiva y mentalista, y de la habilidad de producir lenguaje. Asimismo, la correlación entre los puntajes de las menciones en la N y en la RN –pese a las diferencias descriptas respecto del desempeño del grupo en ambas tareas– nos indica que ciertos patrones de habilidades se proyectan de una tarea a otra. En otras palabras, observamos que la habilidad de disponer de MR implica tanto la posibilidad de producir narraciones a partir de imágenes como de realizar un recuento.

Pese a que los análisis realizados ofrecen un panorama descriptivo riguroso y muy informativo acerca de las características que asume la inserción de MR, consideramos que puede comprenderse mejor si analizamos cualitativamente algunos de los usos. Por ello, en el siguiente apartado presentamos el análisis cualitativo de estos usos.

5.6 Análisis cualitativo: observaciones principales

En primer lugar, y como mencionáramos en el apartado 4.2.2 del capítulo Metodología en relación con el diseño de la muestra, recordamos que, pese a que se incluyó inicialmente a un niño que cumplía con los criterios de inclusión, tras el análisis final, se decidió excluirlo, tanto a él como a su par por edad y género, de los análisis de

los indicadores de extensión, dejando un total de 14 casos en la muestra. La decisión se tomó pues aunque este niño, de 7 años, cumplía con los criterios de diagnóstico de la condición, no logró realizar el relato de manera autónoma. Durante la actividad, se observó una exacerbada presencia de “orientaciones” por parte de la entrevistadora. La dificultad en la producción autónoma del relato sugiere la posibilidad de un déficit o compromiso cognitivo que no había sido detectado ni en la evaluación inicial ni en el reporte diagnóstico. Sin embargo, al analizar el relato después de eliminar las intervenciones de la entrevistadora, se encontró un texto con serios déficits de coherencia y problemas de cohesión, tanto a nivel del vínculo léxico semántico entre palabras como entre oraciones. También se reconoce la dificultad en la cantidad reducida de palabras que utilizó para responder a las consignas.

Otro fenómeno cualitativo interesante que surgió al examinar detenidamente el corpus fue la cantidad de apoyos proporcionados por las entrevistadoras, conocidos como "*prompts*", que consistieron en preguntas o repreguntas.

Al observar los registros, decidimos interrogarnos, en carácter exploratorio, acerca de la relación entre cantidad de *prompts* ofrecidos y tipo de población, y realizamos una cuantificación aproximada. Observamos que uno de los niños que recibió más *prompts* fue uno de DT que tenía dificultades para producir sus relatos. Era un niño pequeño que se mostraba un poco tímido y abrumado por la entrevista. Pero a nivel general, los niños de CA recibieron más apoyo en la interacción con la entrevistadora. Estas ayudas proporcionadas para facilitar la respuesta de los participantes funcionaron como estímulos para la formulación y continuidad autónoma de los relatos. Al analizar detenidamente los registros, observamos que podía tratarse tanto de una pregunta como de una repregunta o de cualquier otro tipo de apoyo verbal o no verbal. Esto se observa con claridad en el énfasis puesto por las entrevistadoras en

los tonos de voz, la mirada y las felicitaciones durante las interacciones con los participantes.

5.7 El efecto positivo del andamiaje discursivo

Dado que el análisis presentado en el apartado 5.5. reporta relaciones significativas entre las adecuaciones de identificabilidad, expresadas en las puntuaciones, y los puntajes de las dimensiones del *IDEA*, consideramos informativo introducir un apartado en el que pudieran presentarse y analizarse brevemente los usos hallados.

Es importante señalar que, durante la recolección de datos con los niños con CA, se obtuvo material de gran riqueza para la labor clínica. Posiblemente, el hecho de contar con registros de las entrevistas semiestructuradas que se formulan en la Batería digital ecológica... (Silva *et al.*, 2015) permitiera relevar un amplio rango de modalidades expresivas, dinámicas de interacción, establecimiento de la mirada y otros rasgos cualitativos. Estos aspectos permiten identificar las dificultades y fortalezas de cada niño evaluado, más allá de su condición.

Se tomaron en cuenta para el análisis, además de los registros de las entrevistas, las notas de los encuentros, el anecdotario surgido después de cada toma y del tratamiento de algunos de los niños que eran atendidos desde hacía algunos años en trabajo psicopedagógico.

En lo que sigue se presenta la transcripción de algunas elicitaciones de MR, en la versión N y, tras el andamiaje de la escucha del audio, la RN, procurando identificar las diferencias antes y después, que pueden resultar interesantes. Este andamiaje (Bruner, 2004) provee y modela alguna estructura, y brinda apoyos que ayudan a los

entrevistados a construir y desarrollar su propio discurso logrando cierta estructura o características clave.

Es importante señalar que en las transcripciones que se presentan hemos decidido conservar las palabras que se repiten. En algunos casos, esas repeticiones son expresiones tipo muletilla o dubitativas respecto del devenir de la expresión oral. Consideramos relevante conservarlas porque nos permiten atender, no solo a una comprensión precisa del discurso, sino que también actualizan los esfuerzos del niño para construir formas comunicativas de alta intercomprensibilidad para los participantes de la escucha.

Hemos organizado este apartado por casos, aunque conservamos la anonimización. Solo indicamos el sexo (si es varón, V, o mujer, M) y la edad (en años y meses). La tabla 17 presenta las respuestas de niños y niñas con CA, la tabla 18, las del grupo DT.

Tabla 17. Menciones referenciales de niños y niñas con CA, según el actante a referir por la expresión

Número de caso	Varón/Mujer Edad	Actante a referir	Narración	Renarración
1	V, 11.1	Lucía	Hay, hay una niña en un barrio y su cama.	Había una nena llamada Lucía, después estaba jugando...
1	V, 11.1	Berta	Hay una bruja.	Una bruja llamada Berta fue a la casa de su abuela
2	V 7.5	Lucía	Una nena...	No puede organizar un relato, explica el final del cuento: <i>“termina con la pelota que se va arriba”</i>
2	V 7.5	Berta	Hace así y le aparece como un sapo arriba.	Que la brujita había que salir de la casa

3	M 12.3	Lucía	Bueno por lo que veo es una nena del sexo femenino que está como jugando con una pelota, frente a la habitación de su casa.	Bueno, este, primero, este (muletilla), cuentan que había una chica llamada Lucía, primero se presenta el personaje principal. Luego esto se dice, de que a ella le encantaba jugar a la pelota cada vez que ella regresaba con su jardín, de su jardín perdón, este, acompañada de su perro blanco.
3	M 12.3	Berta	Parece una bruja, la bruja se está imaginando que va a hechizar un sapo.	Primero te cuenta de que hay una brujita niña o de cualquier edad que se llama Berta
4	V 7.6	Lucía	La niña salió de la cama	Había una vez en que una niña llamada Lucía estaba jugando con su pelota
4	V 7.6	Berta	Un día salió al gran bosque con su con su gatito que que en el piso, gatito pisó una bolsa sucia llena de basura	un día se fue a pasear con su gatito gris
5	V 5.6	Lucía	Es Lucía, su pelota	había una vez que, había una vez esa... que se llama Lucía
5	V 5.6	Berta	Berta y su gato	había una vez Berta
6	V 13	Lucía	Había una niña jugando	Había una niña que estaba jugando su pelota cada vez que volvía de su patio
6	V 13	Berta	Un vez una bruja	Había una vez Berta que es una de las brujas que visita al bosque de...
7	M 13	Lucía	Había una niña jugando	Este cuento se trata de una niña llamada Lucía que todos los días al regresar de su casa

7	M 13	Berta	Hay una bruja	Había una vez una bruja que se llamaba Berta.
8	V 6	Lucía	Una niña.	Una niña tiene un jardín
8	V 6	Berta	Bruja.	Había una vez, una bruja vino.

Como puede observarse en algunos de los ejemplos, en la instancia de N, varios de los niños hicieron una descripción en la cual solamente hacen mención de algún objeto o personaje, sin hacer el ingreso de este a partir de una cualificación que permita identificar, o bien una narrativa o el desarrollo de una acción. Este tipo de acción puede reconocerse principalmente en las MR de los niños más pequeños (por ejemplo, en los casos 2 y 5). Incluso se observa que algunos niños eluden la mención del referente, aunque comprenden que la tarea es narrar para alguien que nunca ha visto esas imágenes (por ejemplo, el caso 4). Los niños más grandes parecieran comprender mejor el desafío que esta tarea reviste y logran MR de mejor nivel de identificabilidad (ejemplos de esto son los casos 6 o el 7). Pese a las dificultades observadas, en la siguiente actividad, la de RN, y *a posteriori* de la escucha del audio, se puede observar, no solo que construyen MR más precisas sino que, además, pueden organizar mejor los relatos, dando un contexto o aportando, a través de una MR más adecuada, una idea precisa de la relación entre el actante y los eventos del cuento.

Estas apreciaciones nos permiten ponderar con claridad lo beneficiosa que es la provisión de estímulos que funcionen como guías para la producción; en este sentido, el funcionamiento del estímulo podría equipararse al efecto de un modelado previo.

Es curioso notar que, en la mayoría de los casos, los personajes principales son reconocidos y mencionados. Sin embargo, la referencia a los objetos ayudantes, como el

palito en el caso del relato 1 (“Lucía y su perro”), o de la varita mágica en el relato 2 (“La bruja Berta y su gato”), se omite en casi todos los relatos. Una explicación posible es que la atención estuviera puesta en las dinámicas o conflictos, y no se tome en cuenta la aparición de este objeto que intermedia la causa y consecuencia de la narrativa.

Tabla 18. Menciones referenciales de niños y niñas de DT, según el actante a referir por la expresión

Número de caso	Varón/Mujer Edad	Actante a referir	Narración	Renarración
1	V, 11.1	Lucía	Había una vez una chica que tenía una pelota y cuando la picó...	Había una vez una chica que se llamaba Lucía que siempre que volvía del de de su jardín ...
1	V, 11.1	Berta	Había una vez una bruja que se llamaba Berta y y siempre pensaba en transformar un sapo de un árbol	Había una vez una bruja que se llamaba Berta y cuando ... y le gustaba mucho ...
2	V 7.5	Lucía	Lucía se despertó y se fue a la escuela.	Había una vez una vez una nena que se llamaba Lucía que le gustaba jugar con su pelota cuando volvía de la escuela.
2	V 7.5	Berta	Berta es una chica y después es, no. Es una bruja.	Había una vez una bruja llamada Berta.
3	M 12.3	Lucía	Lucila está jugando en el patio de su casa con una pelota.	Lucía, a Lucía le gustaba jugar con la pelota cada vez que venía del colegio
3	M 12.3	Berta	Supongo que Berta es la bruja que está haciendo algo porque	Había una vez una bruja llamada Berta que le gustaba ...

			salen estrellitas de abajo.	
4	V 7.6	Lucía	Una chica con la pelota	Estaba Lucía ...
4	V 7.6	Berta	Había una bruja que estaba haciendo en un hechizo	Hay una bruja que se llama Berta que le gustaba hacer hechizos...
5	V 5.6	Lucía	La nena	Una nena, que se llamaba Lucía
5	V 5.6	Berta	Había una vez una bruja	Había una vez una bruja que se llamaba Berta
6	V 13	Lucía	Había una vez una chica que se llamaba Lucía que tenía ocho años y vivía en una casa rosada de ladrillos y su juguete favorito era una pelota amarilla	Se trata de una chica que se llama Lucía, que que vivía con su perro y les gustaba mucho a los dos jugar con la pelota
6	V 13	Berta	Una vez una bruja llamada Berta y que tenía muchos años de edad y era era una bruja muy mala que transformaba a los animales y a las personas en sapos	Érase una vez una bruja llamada Berta que era muy mala y le encantaba hechizar a pájaros y transformarlos en sapos
7	M 13	Lucía	Lucía está jugando con una pelota en su, en su casa y ahora está jugando con su perro a la pelota del principio.	Lucía cada vez que venía de la escuela, de la escuela jugaba con su pelota
7	M 13	Berta	Berta era una bruja que pensaba en hacer un hechizo o que soñaba	Berta era una bruja que quería intentar hacer un hechizo con un pájaro.
8	V 6	Lucía	Había una chica que salió de la casa y fue a a jugar a la pelota un rato	Había una chica que se llamaba Lucía y cada vez y le gustaba y le gustaba jugar a la pelota y cada vez que venía del jardín jugaba con la pelota.

8	V 6	Berta	<p>Hay una chica que se llamaba Berta que tenía un gatito blanco y un sombrero azul en su cabeza.</p>	<p>Había una vez una bruja llamada Berta que le gustaba hacer hechizos.</p>
---	-----	-------	---	---

En estos ejemplos de usos de MR de niños con DT observamos, tanto en la N como de la RN, la producción de estructuras que responden a fórmulas más canónicas, introduciendo MR con mayor complejidad sintáctica y léxica o con determinantes que permiten comprender la narrativa, desde el primer momento. En muchos casos, no se observan diferencias entre los usos de las MR en la N y en la RN. Esto nos lleva a especular que, para los niños DT, la tarea ha sido más simple, pues han logrado presentar en la N a los personajes de manera más que adecuada. Es por esto que el promedio entre la N y en la RN en población DT no se modifica sustancialmente, sino que en ambas instancias los logros son positivos.

5.8 A modo de cierre

En este capítulo se ha procurado sistematizar datos en un análisis detallado de los resultados obtenidos en la presente investigación sobre el uso de MR en niños con CA y en niños con DT.

A lo largo de este trabajo, hemos observado diferencias significativas en la producción y adecuación de menciones referenciales entre ambos grupos, entre las que se destacan la influencia de la CA y de las habilidades de la cognición social asociadas a ella, en la forma en que los participantes estructuran sus narraciones. Además, se ha evidenciado la importancia de considerar la variabilidad dentro del espectro autista. Los hallazgos aquí expuestos proporcionan una base para futuras investigaciones y para el diseño de intervenciones efectivas que promuevan una comunicación más eficaz y significativa para los niños con CA.

Los hallazgos más destacados de este estudio son:

- Diferencias en la narración: los resultados no indicaron una diferencia significativa en la elicitación de MR en la narración entre los dos grupos. Las diferencias no son de índole cuantitativa sino cualitativa, y eso se registra en la precisión y adecuación de las MR. El hecho de que la variabilidad de esta diferencia no fuera sustancial destaca la discrepancia en las habilidades de elicitación de menciones referenciales en niños con CA en comparación con sus pares neurotípicos.
- Mejorías en la instancia de renarración: en contraste, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos en la renarración. Esto sugiere que, cuando se les proporciona apoyo o guía, los niños con CA pueden mejorar sus habilidades de elicitación de MR hasta alcanzar niveles comparables a sus pares de DT.
- Las correlaciones se establecieron con módulos específicos, no con el puntaje total del *IDEA*, lo que podría indicar que el uso de MR puede ser un indicador temprano de la condición, pero únicamente en lo que respecta a las habilidades comunicativas.

Estos resultados proporcionan argumentos para reflexionar sobre la importancia de las estrategias de apoyo y modelado en el desarrollo de habilidades comunicativas en niños con CA. En el próximo capítulo, exploraremos en detalle las implicaciones de estos hallazgos.

Además, analizaremos cómo estas diferencias en la elicitación de MR pueden influir en la comunicación y las interacciones sociales de estos niños en contextos educativos y clínicos. También consideraremos las implicaciones para futuras investigaciones y posibles intervenciones.

Capítulo 6. Discusión

A lo largo de este estudio, se pudo observar y sistematizar material pertinente a la relación entre las habilidades de la cognición social y el rendimiento en tareas de narración en niños con CA y niños con DT. Hemos enfocado el análisis en el uso de las MR, pues existe evidencia de que su uso adecuado implica el desarrollo de habilidades cognitivo-pragmáticas. El relevo que hemos hecho de la literatura nos reporta que, aunque se describe a la población con CA como deficitaria en el desempeño en habilidades pragmáticas, no se ha descrito específicamente su desempeño ante el uso de las MR.

Como se ha dado cuenta en el capítulo 2, las personas con CA suelen mostrar un rendimiento adecuado en pruebas de inteligencia, con un CI mayor a 85, y no presentan retrasos en la adquisición del lenguaje. Sin embargo, a pesar de este nivel dentro de la expectativa de sus habilidades cognitivas, suelen experimentar dificultades en la comunicación y en la comprensión de las interacciones sociales. Esto sugiere una discrepancia entre las habilidades cognitivas y las habilidades sociales, lo que puede influir en su adaptación en entornos sociales (Baron Cohen, 2012).

En este punto, se plantea si el desarrollo del lenguaje y las habilidades cognitivas relativamente preservadas pueden proporcionar una base sólida para proponer un tipo de intervención y de apoyos posibles y adecuados, centrados en las áreas donde las personas con CA experimentan dificultades. Esto implicaría reconocer y comprender las características específicas de la condición para adaptar de manera efectiva las intervenciones y promover la inclusión social y una mejora en la calidad de vida general de esta población.

Como se hizo mención anteriormente, según Attwood (2002), dentro del amplio EA, las personas con CA suelen mostrar un desarrollo del lenguaje sin retrasos y logran una buena autonomía. Los hallazgos de esta investigación sugieren que, a pesar de las dificultades comunicativas que puedan presentar, estas personas tienen un potencial significativo para desarrollar habilidades comunicativas precisas, lo que incrementa la posibilidad de que sus intentos comunicativos sean exitosos. Como bien es sabido, la intercomprensibilidad es fundamental para lograr una vida independiente y productiva. En la misma línea, Peter Szatmari (2000) destaca que este grupo, y por estas mismas razones, tiene mejores posibilidades de desarrollo cognitivo y de inclusión social dentro del espectro.

Según pudimos concluir, en tanto los niños y niñas con CA mejoraron su desempeño y alcanzaron un nivel similar al de sus pares de DT, estos resultados proporcionan evidencia sobre la importancia del apoyo y del modelado para la mejora de estas habilidades. En particular, los niños con CA se beneficiaron de la escucha del estímulo durante la fase de reproducción del audio, lo que resultó en mejoras tanto en la forma como en el contenido de sus renarraciones y aporta evidencia relativa a la efectividad del andamiaje discursivo. Hemos interpretado que esta mejora es equiparable a la optimización que provee el modelado. Esta observación sugiere que la provisión de modelos claros y estructurados puede ser una estrategia eficaz para apoyar el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas en niños con CA.

Estos resultados también subrayan la importancia de considerar de manera específica las diferencias en las habilidades comunicativas y lingüísticas de este grupo de población en comparación con sus pares de DT. La adaptación de intervenciones para abordar estas diferencias puede promover un mejor desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con CA. Y cuando este desarrollo atípico implica dificultades para

establecer vínculos y relaciones, surge una responsabilidad que se convierte en un desafío constante, tanto para estos niños como para quienes interactúan con ellos en los diferentes ámbitos de sus vidas.

Los resultados a los que hemos llegado, si bien son acotados a un grupo que tal vez no sea lo suficientemente representativo de la población en su conjunto, sí podrían relacionarse con la experiencia clínica.

Es así que los hallazgos ofrecen valiosas perspectivas que se pueden vincular directamente con las observaciones realizadas en el campo clínico. Como ejemplo, observamos que los niños con un perfil perfeccionista, que tienden a ser menos flexibles ante los detalles, optaron por repetir la toma en busca de un mejor rendimiento. En lugar de conformarse con una simple corrección o reformulación en la misma consecución de la narración, estos niños prefirieron reiniciar desde el principio, reconstruyendo la narración de manera que pudieran lograr una elicitación más precisa y satisfactoria, priorizando esta necesidad personal de corregir y omitiendo la expectativa de continuar de la entrevistadora.

Los resultados asimismo respaldan la idea de que, si bien los niños y niñas con CA pueden experimentar dificultades en la ToM, también pueden desarrollar estrategias y habilidades alternativas para comprender y relacionarse con los demás de manera efectiva.

Esto sugiere que las habilidades que se ponen en juego para compensar estos fallos dependen, entre otras, de la posibilidad de recurrir al almacén de memoria semántica, además del nivel cognitivo general que facilita la posibilidad de reconocer las características significativas de los eventos de la narración y cómo se relacionan entre sí. Es decir, especulamos que el nivel de desarrollo cognitivo general podría

facilitar la emergencia de habilidades metacognitivas que subsanan las habilidades de cognición social que se encuentran comprometidas. En este sentido, Sophie Lind y Dermot Bowler (2009) postulan que la habilidad que poseen estos niños no se limita únicamente a la codificación de información, sino que también abarca la capacidad de organizar, almacenar y recuperar datos que forman parte de su enciclopedia mental y conocimiento descontextualizado. Esta habilidad se convierte en una fortaleza que se traduce en un recurso compensatorio, deviniendo así en objeto de interés para el trabajo clínico y educativo con esta población.

En relación con el aporte clínico a partir de estos resultados, un eje posible del abordaje para esta población puede ser el de diseñar intervenciones basadas en narrativas o historias impactantes, que activen la necesidad de utilizar las habilidades de la cognición social. Así podríamos presentar historias que, a modo de secuencias abiertas, generen en los niños la posibilidad de “pensarse como otros” para resolver, mediante esas intenciones, las relaciones de causalidad entre los eventos. Estas podrían incluir cuentos con personajes y situaciones que reflejen las experiencias y desafíos específicos de los niños con CA, lo que les permitiría practicar y desarrollar sus habilidades de comprensión social de una manera significativa y relevante.

6.1 Futuras investigaciones

A partir de aquí, se abren nuevas puertas para investigaciones futuras, las cuales podrían enfocarse en explorar la eficacia de intervenciones basadas en la narrativa y el modelado en el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas en niños con CA. También nos quedan preguntas acerca de la generalización de estas habilidades fuera del contexto terapéutico, así como sobre su impacto a largo plazo en el funcionamiento social y académico de los niños.

Es importante destacar que abordar una problemática tan amplia a partir de solo algunos casos resulta un reto considerable y por el cual sentimos gran responsabilidad. Si bien este estudio proporciona información valiosa sobre el tema, la naturaleza diversa y compleja de las personas con CA implica que los resultados obtenidos no pueden aplicarse de manera generalizada. Cada individuo dentro de este espectro presenta características únicas y enfrenta desafíos específicos, lo que dificulta hacer generalizaciones. Por lo tanto, se requiere cautela al interpretar y extrapolar los hallazgos alcanzados en esta investigación.

Sería deseable contar con herramientas diagnósticas más efectivas y oportunidad de consulta más amplia para personas y familias a las que les preocupen la detección temprana y el manejo adecuado de la CA. Esto permitiría brindar un apoyo más completo y personalizado a quienes lo necesitan, y así mejorar las oportunidades y la calidad de vida, facilitando su participación de manera respetuosa y considerando sus condiciones individuales.

Es fundamental también investigar la utilidad de diferentes tipos de instrumentos de evaluación para medir habilidades de comunicación en niños con CA. Si bien las pruebas originales utilizadas en este estudio ofrecen una medida de las habilidades lingüísticas en un contexto comunicativo funcional, también es necesario considerar la inclusión de instrumentos que evalúen habilidades de comunicación no lingüísticas, como el reconocimiento de emociones, la ToM y la percepción social, teniendo en cuenta la complejidad de los fenómenos lingüísticos, y asumir estas condiciones desde herramientas y observaciones que las puedan contemplar.

Sería importante también incluir la voz de los participantes a través de reportes o entrevistas en las que pudieran dar su parecer sobre estas experiencias, que sin dudas tienen una carga de subjetividad que queda supeditada a la observación estructurada.

Y por último, es necesario destacar la necesidad de profundizar la perspectiva de los análisis mediante un trabajo interdisciplinario en el cual las diversas especialidades puedan enmarcar y comprender el problema para dar una respuesta más ajustada y válida según las condiciones.

6.2 El fin de este trabajo, alcances

Somos conscientes de que en esta investigación se excluyeron variables que pueden tener un impacto significativo en los fenómenos estudiados. Factores como la capacidad cognitiva, la experiencia educativa previa, la exposición a narraciones en el entorno familiar, la motivación y el manejo del estrés ante las propuestas, entre otros, pueden haber influido en algunos de los resultados.

Por otro lado, resulta importante hacer referencia a que la convocatoria de candidatos a participar de esta investigación fue reflejo de lo que en muchas ocasiones se hace evidente en el medio clínico y educativo: la falta de conocimiento y precisión diagnóstica acerca de las características de esta población y sus perfiles cognitivos. Fue llamativa la baja disponibilidad de voluntarios/as a participar. Pero también esto permite reflexionar acerca de la aceptación del diagnóstico y las características de estos individuos en distintos niveles.

Creemos que desconocer estas realidades lleva a riesgos que asumen los entornos por no prestar la atención adecuada a sus necesidades.

Esto se hizo evidente en tres niveles:

- En el ámbito familiar, encontramos que varias familias a las que contactamos rechazaron participar aludiendo diversos argumentos. Entre ellos, y que valoramos especialmente, preferían no exponer a sus hijos a situaciones que

podrían disgustarlos, o que podrían implicar tener que explicarles el porqué de esta participación.

- Otros niños no pudieron ser convocados debido a la falta de un diagnóstico confirmado. Esta situación podría deberse a la resistencia de los padres a asumir evaluaciones diferenciales, a la reticencia de algunos profesionales a realizar diagnósticos o investigaciones en ciertas áreas y a la escasez de recursos humanos debidamente capacitados para atender este tipo de demandas.
- Por último, algunos participantes expresaron no querer hacerlo bajo las condiciones de la toma o decidieron concluir las tomas antes de finalizar cada subtest por fatiga y desinterés en la tarea, lo cual invalidó sus protocolos. O como el caso de una niña que quiso participar, pero basándose en experiencias previas que le produjeron mucho disgusto, dijo no querer de ninguna manera ser audiograbada. Aunque realizó las tareas propuestas, lamentablemente no pudimos conservar el registro de audio.

Por último, y para dar cierre a la presente tesis, resta decir que los resultados subrayan el potencial de investigaciones semejantes a la propuesta y las posibilidades de beneficiarse significativamente de intervenciones específicas, objetivo que el equipo del que formo parte se compromete a seguir abordando y desarrollando en futuras investigaciones.

Bibliografía

- Acuña, X. y Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, 2(10), 33-56.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Asociación Americana de Psiquiatría.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Anscombe, J. C. y Kleiber, G. (2001). Semántica y referencia: algunas reflexiones. En *Problemas de semántica y referencia* (pp. 11-29). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Apperly, I. A., Warren, F., Andrews, B. J., Grant, J. y Todd, S. (2011). Developmental continuity in theory of mind: Speed and accuracy of belief–desire reasoning in children and adults. *Child development*, 82(5), 1691-1703.
- Ariel, M. (1991). The function of accessibility in a theory of grammar. *Journal of Pragmatics*, 16(5), 443-463.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad: las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Paidós.
- Artigas, J. y Deletrea, E. (2004). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica*. Asociación Asperger [dossier].

- Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Attwood, T. (2002). *El Síndrome de Asperger: una guía para la familia*. Paidós.
- Attwood, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. Jessica Kingsley.
- Ayuda, R. (2016). Desarrollo del juego e interacción social en contextos naturales. Actividades de intervención. En D. Valdez (Comp.), *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo* (pp. 87-111). Paidós.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., ... y Dowling, N. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *MMWR Surveill Summ*, 67(No. SS-6), 1-23.
<http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1External>
- Baltaxe, C. (1977). Pragmatic deficits in the language of autistic adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 2, 176-180.
- Barahona-Corrêa, J. B. y Filipe, C. N. (2016). A concise history of Asperger syndrome: the short reign of a troublesome diagnosis. *Frontiers in Psychology*, 6(art. 2024).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02024>
- Baron-Cohen, S. (1990). Autism: A specific cognitive disorder of 'mind-blindness'. *International Review of Psychiatry*, 2, 81-90.
- Baron-Cohen, S. (2012). *Autismo y síndrome de Asperger*. Alianza.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.

- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. y Lombardo, M. (Eds.) (2013). *Understanding other minds: Perspectives from developmental social neuroscience*. Oxford University Press.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. y Hill, J. (2001). The “Reading the mind in the eyes” test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger Syndrome or High-Functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241-252.
- Bateson, P. (2002). *Mind and nature: A necessary unity*. Hampton Press.
- Belinchón, M. (1999). Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión. En M. de Vega y F. Cuetos (Eds.), *Psicolingüística del español* (pp. 307-373). Trotta.
- Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, J. (1996). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Trotta.
- Bennett, T., Szatmari, P., Bryson, S., Volden, J., Zwaigenbaum, L., Vaccarella, L., Duku, E. y Boyle, M. (2008). Differentiating autism and Asperger syndrome on the basis of language delay or impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 616-625.
- Bertilsdotter Rosqvist, H., Brownlow, C. y o’Dell, L. (2013). Mapping the social geographies of autism—online and off-line narratives of neuro-shared and separate spaces. *Disability & Society*, 28(3), 367-379.
- Berument, S. K., Rutter, M., Lord, C., Pickles, A. y Bailey, A. (1999). Autism screening questionnaire: diagnostic validity. *The British Journal of Psychiatry*, 175(5), 444-451.

- Bishop, D. V. (2010). Overlaps between autism and language impairment: phenomimicry or shared etiology? *Behavior Genetics*, 40(5), 618-629.
- Bochynska, A., Vulchanova, M., Vulchanov, V. y Landau, B. (2020). Spatial language difficulties reflect the structure of intact spatial representation: Evidence from high-functioning autism. *Cognitive psychology*, 116(101249).
<https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2019.101249>
- Botha, M., Dibb, B. y Frost, D. M. (2022). "Autism is me": an investigation of how autistic individuals make sense of autism and stigma. *Disability & Society*, 37(3), 427-453.
- Bruner, J. S. (1986). *El habla del niño: aprendizaje de usos del lenguaje*. Visor.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Vol. 5. Gedisa.
- Burgoine, E. y Wing, L. (1983). Identical triplets with Asperger's Syndrome. *The British Journal of Psychiatry*, 143(3), 261-265.
<https://doi.org/10.1192/bjp.143.3.261>
- Carmona, M. B., Agüero, N. B. y Bravo, J. M. (2015). Problemas clínicos que limitan la calidad de vida de los adolescentes y adultos con TEA y alto funcionamiento (Síndrome de Asperger): hacia una prueba de autoinforme. *Maremagnum: publicación galega sobre os trastornos do espectro autista*, 19, 133-145.
- Cascio, M. A. (2012). Neurodiversity: Autism pride among mothers of children with autism spectrum disorders. *Intellectual and developmental disabilities*, 50(3), 273-283.

- Chafe, W. (1976). Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics, and Point of View. En C.N.Li (Ed.), *Subject and Topic* (pp. 27-55). Academic Press.
- Chafe, W. (1977). The Recall and Verbalization of Past Experience. En R. W. Cole (Ed.), *Current Issues in Linguistic Theory* (pp. 215-246). Indiana University.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. University of Chicago Press.
- Chafe, W. (2004). *Discourse, Consciousness and Time*. University of Chicago Press.
- Chafe, W. (2018). *Thought-based linguistics: How languages turn thoughts into sounds*. Cambridge University Press.
- Crespo, N. y Silva, M. L. (2019). Cuando las palabras del otro se hacen mías: Discurso reportado y flexibilidad pragmática en niños con desarrollo típico y con trastorno específico de lenguaje. *Lingüística*, 35(2), 215-234.
- Cummings, L. (2007). Pragmatics and Adult Language Disorders: Past Achievements and Future Directions. *Seminars in Speech and Language*, 28(2), 96-110.
- Cummings, L. (2015). Theory of mind in utterance interpretation: the case from clinical pragmatics. *Frontiers in Psychology*, 6(1286).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01286>
- Davidson, J. (2008). Autistic culture online: Virtual communication and cultural expression on the spectrum. *Social & Cultural Geography*, 9(7), 791-806.
- Dennis, M., Lazenby, A. y Lockyer, L. (2001). Inferential Language in High-Function Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 47-54. <https://doi.org/10.1023/A:1005661613288>

- Dong, H., Zhang, H. y Wang, Y. (2023). Neural circuits underlying executive functions and social cognition in autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(7), 2750-2765. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05555-6>
- Echeverría, M. (1978). *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española [Development of children's comprehension of Spanish syntax]*. Editorial Universidad de Concepción.
- Engestrom, Y. y Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an agenda. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 301-309). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fávero, M. Â. B. y Santos, M. A. D. (2005). Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18, 358-369.
- Flórez, R. A. N. (2014). Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger. *Nova*, 12(21), 81-101.
- Frith, U. (Ed.) (1991). Asperger and his syndrome. En *Autism and Asperger syndrome* (pp. 1-36). Cambridge University Press.
- Frith, U. (1992): *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Alianza.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma*, 2.^a ed. Blackwell.
- Frith, U. y Happé, F. (1994). Autism: Beyond “theory of mind”. *Cognition*, 50(1-3), 115-132. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90024-8)
- Frith, U. y Happé, F. (2005). Autism spectrum disorder. *Current Biology*, 15(19), R786-R790.

- García-López, C. y Narbona, J. (2014). Inventario del espectro autista y childhood autism rating scale: correspondencia con criterios DSM-IV-TR en pacientes con trastornos generalizados del desarrollo. *Anales de Pediatría*, 80(2), 71-76.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Glucksberg, S. (1991). Beyond literal meanings: The psychology of allusion. *Psychological Science*, 2(3), 146-152.
- Glucksberg, S., Krauss, R. M. y Weisberg, R. (1966). Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of experimental child psychology*, 3(4), 333-342.
- Gómez Echeverry, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113-123.
- González Alba, B. S., Cortés-González, P. y Mañas-Olmo, M. (2019). El diagnóstico del síndrome de Asperger en el DSM-5. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 17(2), 332-353. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612019000200006&lng=es&tlng=es
- Gopnik, A. y Wellman, H. (2002). La teoría de la teoría. En S. Hirschfeld y S. Gelman (Eds.), *Cartografía de la mente* (pp. 13-57). Gedisa.
- Grandin, T. y Barron, S. (2005). *Unwritten Rules of Social Relationships: Understanding and Managing Social Challenges for those with Asperger's/Autism*. Future Horizons.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En *Speech Acts* (pp. 41-58). Brill.

- Happé, F. G. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48(2), 101-119.
- Happé, F. G. E. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66(3), 843-855.
- Harvard Health (2014, 9 de marzo). Asperger's syndrome. *Harvard Health Publishing*.
https://www.health.harvard.edu/newsletter_article/aspergers-syndrome
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*, 4.^{ta} ed. McGrawHill.
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. y Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 212-229.
- Hutchins, E. (2000). Distributed cognition. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 138, 1-10.
- Iacobuzio, S. V., Silva, M. L., Gasparini, M. V. y Rubbo, Y. (2022). Estrategias y desafíos en la creación de un instrumento de evaluación lingüística infantil. *Revista Signos*, 55(110), 948-975. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000300948>
- Igoa, J. M., Belinchón, M. y Marulanda, E. (2018). Pragmática. En F. Cuetos Vega (Comp.), *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas* (pp. 111-135). Editorial Médica Panamericana.
- Jaarsma, P. y Welin, S. (2012). Autism as a natural human variation: Reflections on the claims of the neurodiversity movement. *Health Care Analysis*, 20(1), 20-30.
- Johansson, S. (2021). *En busca del origen del lenguaje. Dónde, cuándo y por qué el ser humano empezó a hablar*. Ariel.

- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217-250.
- Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E. y Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49(1), 59-71. <https://doi.org/10.1037/a0028353>
- Karmiloff-Smith, A. (1981). *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*, Vol. 24. Cambridge University Press.
- Kissine, M. (2021). Autism, constructionism, and nativism. *Language*, 97(3), e139-e160.
- Kremer-Sadlik, T. (2001). *How children with autism and Asperger syndrome respond to questions: An ethnographic study*. University of California.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Langacker, R. (2007). Cognitive Grammar. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 421- 462). Oxford University Press.
- Lieven, E. y Tomasello, M. (2008). Children's first language acquisition from a usage-based perspective. En *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 178-206). Routledge.
- Lind, S. E. y Bowler, D. M. (2009). Recognition memory, self-other source memory, and theory-of-mind in children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(9), 1231-1239.

- López Gómez, S., Rivas Torres, R. M. y Taboada Ares, E. M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 555-570.
- López, B. y Leekam, S. R. (2007). Teoría de la coherencia central: una revisión de los supuestos teóricos. *Journal for the Study of Education and Development*, 30(3), 439-457. <https://doi.org/10.1174/021037007781787462>
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. H., Jr, Leventhal, B. L., DiLavore, P. C., Pickles, A. y Rutter, M. (2000). The autism diagnostic observation schedule-generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 205-223.
- Loukusa, S. y Moilanen, I. (2009). Pragmatic inference abilities in individuals with Asperger syndrome or high-functioning autism. A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 890-904. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.05.002>
- Lyons, J. (1981). *Language and linguistics*. Cambridge University Press.
- Martín, M. Á. M. y León, M. C. B. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230.
- Martín-Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41(1), 115-122.
- Martos, J. y Morueco, M. (2007). Espectro autista: un modelo multidimensional del desarrollo en autismo. *Infancia y Aprendizaje*, 30(3), 381-395.
- Milligan, K., Astington, J. y Dack, L. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646.

- Ministerio de Salud y Desarrollo Social (2019). Consenso sobre diagnóstico y tratamiento de personas con trastorno del espectro autista. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/consenso-tea.pdf>
- Monfort, I. y Monfort, M. (2010). La comprensión de preguntas: una dificultad específica en niños con trastornos pragmáticos de la comunicación y el lenguaje. *Revista de Neurología*, 50(Supl. 3), s107-s111.
- Muñoz López, J. y Carballo-García, G. (2005). Alteraciones lingüísticas en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología*, 41(Supl 1), S57-S63. <https://doi.org/10.33588/rn.41S01.2005331>
- Muñoz, F. J. R. (2019). The construction of cooperative and inferential meaning by children with Asperger syndrome. *Topics in Linguistics*, 20(1), 54-67.
- Murray, C., Tobar, A., Villablanca, F. y Soto, G. (2015). El componente pragmático en adultos con síndrome de Asperger: actos de habla indirectos, metáforas y coerción aspectual. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 53(1), 35-58.
- Myles, B. S. y Simpson, R. L. (2002). Asperger Syndrome: An Overview of Characteristics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 132-137. <https://doi.org/10.1177/10883576020170030201>
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge University Press.
- Ochs, E. y Solomon, O. (2004). Introduction: Discourse and Autism. *Discourse Studies*, 6(2), 139-146. 10.1177/1461445604041763 10.1177/

- Pellicano, E. y Stears, M. (2011). Bridging autism, science and society: moving toward an ethically informed approach to autism research. *Autism Research*, 4(4), 271-282. <https://doi.org/10.1002/aur.201>
- Pérez Rivero, P. y Martínez G., L. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología*, 7(1), 141-155.
- Pérez, C. (2008). La comprensión de actos de habla directos e indirectos simples y complejos en niños con y sin Asperger. *Cyber Humanitatis*, 45. <https://cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5962>
- Piaget, J. (1987). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Paidós
- Red Espectro Autista (REDEA) (2015). Consideraciones sobre la importancia de la Detección Temprana de lxs niñxs con Condiciones del Espectro Autista (CEA1). <http://test.panaacea.org/wp-content/uploads/2016/03/Manifiesto-de-REDEA-sobre-la-Importancia-de-la-Detecci%C3%B3n-Temprana.pdf>
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C. y Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 315-333.
- Ríos-Flórez, J. A. y Flórez-Barco, E. (2017). Teoría de la mente en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro y en edad escolar. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 11(2), 29-43.
- Rivière, Á. (2001). Lenguaje y autismo. En *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación*, t. II (pp. 15-42). Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos (Fundec).
- Rivière, Á. (2002). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Fundec.

- Rivière, Á. (2003). Educación y modelos del desarrollo. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (Comps.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas: Vol. III. Metarrepresentación y Semiosis* (pp. 243-284). Editorial Médica Panamericana.
- Rivière, Á. y Núñez, M. (1996). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Aique.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *La naturaleza cultural del desarrollo humano*. Oxford University Press.
- Salomon, A. (23 de mayo de 2023). The Autism Rights Movement. *New York Times*. <https://nymag.com/news/features/47225/>
- Sautú, R. (2011). *El análisis de las clases sociales: teorías y metodologías*. Luxemburg.
- Schaeffer, J., Abd El-Raziq, M., Castroviejo, E., Durrleman, S., Ferré, S., Grama, I., ... y Tuller, L. (2023). Language in autism: domains, profiles and co-occurring conditions. *Journal of Neural Transmission*, 130(3), 433-457.
- Segura Pujol, H. (2007). *Discurso narrativo, paisaje de la conciencia y teoría de la mente en sujetos con síndrome de Asperger* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/109009>
- Shaw, S. C., McCowan, S., Doherty, M., Grosjean, B. y Kinnear, M. (2021). The neurodiversity concept viewed through an autistic lens. *The Lancet Psychiatry*, 8(8), 654-655.

- Silva, M. L. (2008). Desarrollo y gramaticalización de las cláusulas relativas en el discurso infantil: aportes desde el enfoque cognitivo-prototípico [tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de La Plata].
- Silva, M. L. (2010). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 27(2), 277-296.
- Silva, M. L. (2011). Aprendices de la lengua: construir gramáticas ante una L1 y una L2: aportes de los modelos de lenguaje en uso. *Signos Universitario Virtual*, 8(11), 1-15.
- Silva, M. L. (2016). Conversar para orientar y ubicar. *Revista de Investigación Lingüística*, 19, 323-346.
- Silva, M. L. (2018). Construyendo interdisciplina: evaluación conductual de la memoria operativa, aportes lingüísticos. En R. Bein, J. E. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauria, y M. C. Pereira (Coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*, tomo IV: *Lectura y escritura* (pp. 237-254). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Silva, M. L. (2020). Léxico y desarrollo infantil. En M. V. Gasparini, M. L. Silva, E. Guiragossian, e Y. Rubbo, *Estrategias lúdicas para el desarrollo léxico infantil. Cuentos, ilustraciones y secuencia de actividades del taller literario* (pp. 19-33). Noveduc.
- Silva, M. L. y Vivas, S. (2016). *Construcción de la mención de referencia: estudio comparativo entre niños argentinos y colombianos* [presentación de ponencia]. Primeras Jornadas Internacionales de Investigación “Joaquín Montes Giraldo”. Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, Colombia.

- Silva, M. L. y Vivas, S. (2019). Construcción de la mención de referencia: estudio comparativo entre niños hablantes de dialecto rioplatense y hablantes de dialecto vallecaucano. En N. F. Ruiz Vásquez (Ed.), *Nuevos métodos y problemas en dialectología y sociolingüística* (pp. 40-56). Ediciones del Instituto Caro y Cuervo.
- Silva, M. L. y Plana, M. D. (2014). Estrategias de relativización en niños pequeños: comparación de desempeños ante producción espontánea y recuperación de relatos. *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 24(2), 101-122. <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/469>
- Silva, M. L., Escher, L., Gasparini, M. V., Stahringer, G., Injoque-Ricle, I., Barreyro, J. P. y Minzi, M. P. (2015). Batería ecológica digital de evaluación de funciones cognitivas y lingüísticas. Registro de propiedad intelectual en trámite.
- Silva, M. L., Gasparini, M. V., Stahringer, G., Escher, L., Iacobuzio, S., Rubbo, Y., Tenaglia, M. F., Garay Frontini, M. e Ilicic Isely, C. (2023). Interdisciplinariedad en el diseño de instrumentos de evaluación: la Batería ecológica de evaluación de funciones cognitivas y lingüística. *Salud, Ciencia Y Tecnología - Serie de Conferencias*, 2(1), 63. <https://doi.org/10.56294/sctconf202363>
- Singer, J. (s.f.). Neurodiversity: Definition and Discussion [entrada de blog]. Reflections on Neurodiversity. <https://neurodiversity2.blogspot.com/p/what.html>
- Sirota, K. G. (2004). Positive politeness as discourse process: politeness practices of high-functioning children with autism and Asperger Syndrome. *Discourse Studies*, 6(2), 229-251. <https://doi.org/10.1177/1461445604041769>

- Smith Myles, B. (2002). Asperger syndrome: An overview of characteristics. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 17(3), 132-137.
- Solomon, O. G. (2001). *Narrative introduction practices of children with autism and Asperger syndrome*. University of California.
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. *New Directions in Discourse Processing*, 2, 53-120.
- Stromswold, K. (1996). Analyzing children's spontaneous speech. En D. Mc Daniel, C. McKee y H. Smith Cairns (Eds.), *Methods for assessing children's syntax* (pp. 24-53). MIT Press.
- Sturrock, A., Marsden, A., Adams, C. y Freed, J. (2020). Observational and Reported Measures of Language and Pragmatics in Young People with Autism: A Comparison of Respondent Data and Gender Profiles. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 812-830.
- Surian, L., Baron Cohen, S. y Van der Lely, H. (1996). Are children with autism deaf to Gricean maxims? *Cognitive Neuropsychiatry*, 1(1), 55-72.
- Szatmari, P. (2000). The classification of autism, Asperger's syndrome, and pervasive developmental disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(8), 731-738.
- Szatmari, P. (2006). Stephen: el entomólogo excéntrico. En *Una mente diferente: Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger* (pp. 23-40). Paidós.
- Szatmari, P., Bartolucci, G., Bremner, R., Bond, S. y Rich, S. (1989). A follow-up study of high-functioning autistic children. *Journal of autism and developmental disorders*, 19(2), 213-225.

- Tenaglia, M. F., Ilicic Isely, C., Silva, M. L., Iacobuzio, S., Garay Frontini, M., Rubbo, Y. y Gasparini, M. V. (2020). Communication Problems in Children with Asperger's Syndrome: How Do They Solve Them? *Academic Journal of Pediatrics & Neonatology*, 9(3), 17-19.
- Threvarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. *Before speech: The beginning of interpersonal communication*, 1, 530-571.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1(1), 67-87.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2009). The usage-based theory of language acquisition. En E. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 69-88). Cambridge University Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-691.
- Uribe Ortiz, M., Gómez Botero, O. y Arango, T. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1(1), 28-37. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123758.pdf>
- Valdez, D. (2001a). Teoría de la Mente y Espectro Autista. En *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación* (pp. 69-88) Fundec.

- Valdez, D. (Coord.) (2001b). Síndrome de Asperger: consideraciones generales. En *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación, tomo 2.* (pp. 121-150). Fundec.
- Valdez, D. (Coord.) (2001). *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación.* Fundec.
- Valdez, D. (2009). Ayudas para aprender. *Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas* (pp. 163-185). Paidós.
- Valdez, D. (2016). *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo.* Paidós.
- Valdez, D. (2019). *Autismo, cómo crear contextos amigables.* Paidós.
- Valdez, D. y Gómez, L. (2016). De la maestra integradora a la escuela inclusiva: en busca de dispositivos diversos en una escuela en común. En D. Valdez *Diversidad y construcción de aprendizajes: hacia una escuela inclusiva* (pp. 81-105)- Noveduc.
- Vigotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires, Fausto, 1998.
- Vivas Vivas, S. B., Garay Frontini, M., Silva, M. L. (2021). Renarración infantil de cuentos ficcionales: incidencia de la temática en las estructuras narrativas. *Comunicación Científica*, 147-179.
- Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D. y Williams, J. V. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (high-functioning autism): A case-control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 25-38.

- Walker, N. (2014). Neurodiversity: Some basic terms & definitions [entrada de blog]. Neuroqueer. <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/>
- Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Desclée De Brouwer.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1), 115-129. <https://doi.org/10.1017/S0033291700053332>
- Wing, L. (1997). *The autistic spectrum*. *The lancet*, 350(9093), 1761-1766.
- Wing, L. (2011). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia*. Paidós.
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29.
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-19.
- Wittrock, M. C. y Baker, E. L. (Eds.) (1998). *Test y cognición: Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas*. Paidós.

Anexo

Buenos Aires, 31 de mayo de 2018

Lic. xxxxx

De nuestra mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Ud. en mi calidad de Investigadora Adjunta del CONICET para solicitarle que por su intermedio acerque a la población que Ud. asiste la invitación para participar de una investigación sobre desarrollo del lenguaje infantil, que estoy llevando a cabo.

Trabajo en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Matemática Experimental (CIIPME) e indagamos cuál es la relación entre el uso del lenguaje complejo y la incidencia de la carga y capacidad de Memoria Operativa en niños ante tareas de recuperación y comprensión de relatos. Para ello hemos diseñado una serie de pruebas que evalúan ambas capacidades en niños de 5 a 14 años. En el primer momento de la investigación recabamos datos en niños neurotípicos, en esta segunda etapa queremos indagar los mismos procesos en niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA), específicamente diagnosticados con síndrome/trastorno Asperger (DSM-IV).

Dado que la población infantil a la que Ud. asiste coincide con los requisitos de edad y de sector social que nuestra investigación demanda, quisiera solicitarle vuestra autorización para invitarlos a participar voluntariamente de la investigación.

La investigación requiere que los niños sean evaluados en forma individual en el desempeño en breves pruebas de escucha y renarración de breves relatos y en la toma de test estandarizados de capacidad de Memoria Operativa. Calculo que cada sesión

insumirá entre 30 y 50 minutos de duración, segmentados en tres tomas. Los datos de los niños participantes en las investigaciones se utilizan solo a fines de la investigación y se conservan en estricta reserva. Asimismo se prevé que a cada uno de los niños candidatos a participar se les solicite, previamente, la autorización a sus padres en un modelo de autorización que se adjunta a la presente. También se adjunta una nota con una breve explicación de la investigación que se está llevando a cabo destinada a informar a los padres. Los niños serán evaluados por personal perteneciente a CONICET, investigadores y profesionales técnicos, con amplia experiencia en la administración de pruebas a niños y cuyos datos se adjuntan también a la presente.

Asimismo, si Uds. lo estima conveniente, estoy a vuestra disposición para organizar una charla si fuera necesario atendiendo a explicar los objetivos, alcances y metodología de la investigación.

Sin más, esperando una favorable respuesta a la presente y enviándole cordiales saludos, me despido de Ud.

Dra. María Luisa Silva

Estimada familia:

Un equipo de investigadores en desarrollo del lenguaje infantil ha solicitado autorización para que les acerquemos la siguiente convocatoria a participar voluntariamente de una investigación. Atendiendo a las características y fines de la investigación he decidido otorgar la autorización solicitada.

La dra. Maria Luisa Silva –investigadora adjunta de CONICET– y su equipo estudian el desarrollo del lenguaje infantil y requieren evaluar a los niños con sencillas pruebas individuales que involucran que los chicos escuchen relatos, secuencias de números y breves oraciones y luego traten de recordarlos y repetirlos. También evaluarán a los niños con pruebas destinadas a conocer su nivel de desarrollo lingüístico y de memoria. Los relatos que los chicos produzcan serán audiograbados y los datos de las pruebas registrados por escrito. Los investigadores calculan la toma de las pruebas podrá durar, como máximo, entre 30 y 50 minutos, divididos en tres sesiones. Con los niños interactuarán la investigadora mencionada, un profesional técnico de CONICET (prof. M. Victoria Gasparini) y un grupo de estudiantes supervisados por la dra. Silva. Las direcciones de mail y teléfonos de los investigadores obran en nuestro poder y los investigadores los han puesto a disposición de los padres que quisieran conocer más de la tarea.

Los resultados de la investigación permitirán conocer características del desarrollo de capacidades cognitivas y del lenguaje en niños. Los datos de los niños, y de sus familias requeridos por la investigación así como las secuencias de audio y los resultados de las diferentes pruebas se mantienen en absoluta reserva y se utilizan solo a los fines de la investigación. No obstante los investigadores ofrecen acercarles a aquellos padres que lo solicitaran, los resultados de las pruebas de sus hijos.

A continuación les acercamos el modelo de autorización para que los niños participen.
Les agradecemos que completen y firmen los dos ejemplares, uno quedará en nuestro poder y el otro es requerido por CONICET. Muchas gracias.

Autorización

Buenos Aires, junio de 2018

Por la presente autorizo a mi hijo/a.....

(DNI) a participar en la investigación sobre desarrollo del lenguaje y de capacidades cognitivas a cargo de la dra. María Luisa Silva (inv. Adjunto CONICET). Autorizo a que el desempeño de mi hijo en las pruebas sea registrado en audio. Asimismo declaro haber leído la nota en la que las investigadoras dan a conocer las características de las pruebas con las que evaluarán a mi hijo/a y que las mismas no se relacionan con los requerimientos terapéuticos/ clínicos.

Notificado

Aclaración

DNI

-----Buenos Aires, junio de 2018

Por la presente autorizo a mi hijo/a.....

(DNI) a participar en la investigación sobre desarrollo del lenguaje y de capacidades cognitivas a cargo de la dra. María Luisa Silva (inv. Adjunto CONICET). Autorizo a que el desempeño de mi hijo en las pruebas sea registrado en audio. Asimismo declaro haber leído la nota en la que las investigadoras dan a conocer

las características de las pruebas con las que evaluarán a mi hijo/a y que las mismas no se relacionan con los requerimientos terapéuticos/ clínicos.

Notificado

Aclaración

DNI

