

EL VALOR PRAGMÁTICO DEL LÉXICO EN LA BASE DEL DESARROLLO ATÍPICO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL SÍNDROME DE ASPERGER

FRANCISCO RODRÍGUEZ MUÑOZ
Universidad de Almería

1. PUNTO DE PARTIDA

LAS PALABRAS SON EL FUNDAMENTO del pensamiento humano. Como cuando el niño da sus primeros pasos, la producción de la primera palabra es un acontecimiento que se convierte en motivo de celebración en su entorno. Al adquirir el lenguaje, la necesidad de comunicarse con palabras es la que conduce a la articulación de los sonidos del habla, lo que ha llevado a reconocer la estrecha relación que existe entre los patrones perceptivos (dimensión fónica) y productivos (dimensión léxica) (Serra et al., 2000). Al mismo tiempo, las habilidades receptivas de reconocimiento pragmático y de comprensión léxica –la palabra usada con una intención y en un contexto– van de la mano en etapas muy tempranas del desarrollo lingüístico.

En efecto, desde una perspectiva sociopragmática, consideramos que el aprendizaje de una palabra o de un conjunto de palabras –proceso que se extiende durante toda la vida– dependerá de cómo sea el desarrollo de las habilidades socio-cognitivas que permiten comprender las intenciones comunicativas de los demás en las distintas situaciones en que tiene lugar la interacción. En este sentido, la adquisición del lenguaje y, en particular, del léxico se conciben como un caso especial de aprendizaje cultural (Tomasello, 2000).

En las siguientes páginas, se pretende definir un déficit pragmático primario, el que presentan los hablantes con síndrome de Asperger (SA), a partir del léxico comprensivo y productivo (de tipo contextual, con carácter idiomático, usado en sentido figurado, etc.). Es decir, la descripción se afronta desde la relación o el maridaje del léxico con la pragmática. Con esta finalidad, tras caracterizar dicha condición neurodivergente con una mirada crítica, se reflexionará sobre la sofisticación léxica, el sentido figurado y el significado no composicional, y, por último, acerca del léxico asociado a las emociones en hablantes con SA.

2. SÍNDROME DE ASPERGER: DISTINTAS DENOMINACIONES, ¿UNA MISMA CONDICIÓN?

La de *síndrome de Asperger* ha sido y sigue siendo hoy una etiqueta controvertida. Al reconocerse oficialmente esta condición en los años noventa por parte de la Organización Mundial de la Salud y de la Asociación Americana de Psiquiatría, con su incorporación en los manuales de diagnóstico clínico, la *CIE-10* y el *DSM-IV*, respectivamente, se consideró como un *trastorno generalizado del desarrollo (TGD)*. Si bien el marbete TGD agrupaba el SA junto al autismo, al síndrome de Rett, al síndrome de Heller y al trastorno generalizado del desarrollo no especificado, cada una de estas condiciones se distinguía y contaba con una codificación propia. En la actualidad, el *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2013) elimina como categoría autónoma el SA, que queda subsumido en la etiqueta de *trastorno del espectro autista*, si bien indica que sería un TEA de grado leve-moderado. Adicionalmente, en este manual, se genera un nuevo rótulo, el de *trastorno de la comunicación social (pragmática)*, con más coincidencias que discrepancias si se compara con el SA, del que parece distanciarse únicamente por no incluir el criterio referido a patrones de conducta restringidos, absorbentes y estereotipados.

A todo lo anterior habría que añadir los rótulos alternativos que se han propuesto para hacer referencia al SA. Así, han sido varios los autores que han considerado equivalentes el SA y el *autismo de alto funcionamiento (AAF)*, aunque no han sido pocas las voces a favor de diferenciarlos¹. Por otra parte, antes del reconocimiento oficial del SA, hubo quienes propusieron la denominación *síndrome semántico-pragmático* (*cf.* Bishop, 1989); es decir, una condición enraizada en esa interfaz.

No puede dejar de retomarse el largo debate en torno a la entidad independiente del SA respecto de los TEA (*cf.* Duffy et al., 2013). Esto lleva a plantearse si son más los puntos de unión o desencuentro entre el SA y el resto de las condiciones que comprende su actual hiperónimo, las cuales comparten, de modo general, alteraciones en las dimensiones comunicativa, de interacción social y de flexibilidad e imaginación (tríada de Wing). Nuestra postura en este trabajo está en consonancia con la de aquellos que plantean la singularidad del SA, frente a quienes proponen su integración junto a otros tipos de autismo sindrómico, tales como Rett o Heller,

¹ Por ejemplo, Szatmari et al. (1995) concluyen que las diferencias serían más de tipo cuantitativo que cualitativo, por lo que se asociarían al grado de afectación (puntuaciones más bajas en test lingüísticos de comprensión, gramática y léxico en personas con AAF), pero formarían parte de una misma condición autista. Además, se han descrito patrones de comunicación temprana diferentes en cada caso, como el inferior número de desviaciones que en el SA se perciben en los usos conversacionales a los cinco años, así como en relación con la escucha, la ecolalia inmediata, la inversión pronominal o la producción de gestos convencionales (Gilchrist et al., 2001).

así como junto al autismo nuclear o profundo descrito por Leo Kanner. Desde esta perspectiva, si lo que pretendemos es acometer una descripción precisa del comportamiento comunicativo del hablante con SA, estaríamos en el camino contrario, pues a las características perceptibles en el desarrollo lingüístico de cada niño con SA (diferencias interindividuales) se les estarían añadiendo las que definen a los otros tipos de TEA (diferencias intraespectro), muy heterogéneos entre sí. Con todo, actualmente prevalece en la bibliografía científica la etiqueta diagnóstica de TEA, por ser la que recoge el *DSM-5*, y será inevitable aludir a ella.

3. DESCRIPCIÓN DE UN DÉFICIT PRAGMÁTICO A PARTIR DEL COMPORTAMIENTO LÉXICO DE LOS HABLANTES

«It became increasingly clear to us, as pointed out above, that looking at lexical items independently of lexical context, syntax, morphology and interactional sequential factors provides a very limited and even misleading picture of the relationship between conceptual ability and its lexical expression» (Perkins et al., 2006: 801).

El SA, aun concibiéndose como un déficit pragmático primario (Rodríguez Muñoz, 2020), requiere atender al comportamiento léxico de los hablantes para poder ser explicado, pues algunas de las dificultades pragmáticas que lo caracterizan emanan de la comprensión y la producción peculiares de las unidades léxicas desde su infancia. Por tanto, podemos afirmar que el léxico es determinante en el desarrollo singular de las habilidades comunicativas en el SA. Asimismo, se han realizado estudios en los que se ha confirmado la existencia de déficits en otros planos del lenguaje en personas con SA, como el fonético (dislalias, disfluencia, prosodia peculiar, etc.) (Shriberg et al., 2001) o el gramatical (Mendoza y Garzón, 2012).

Existen vasos comunicantes tan evidentes entre léxico y pragmática como los que se establecen entre las primeras palabras y los gestos que las acompañan —inicialmente, deícticos vinculados al objeto y al espacio—. Desde la vertiente comprensiva, después de que los padres señalen un objeto y digan algo como «¡Mira, una pelota!», el niño podrá inferir el significado de la unidad léxica y, más adelante, imitar inversamente; o sea, expresar verbalmente la palabra y acompañarla de un gesto deíctico al identificar su referente. El desarrollo léxico va, pues, unido al contexto pragmático, es dependiente de este; incluso cuando somos adultos, dónde se aprende una palabra o una expresión, de quién o dónde es aprendida, en qué momento, etc., son variables contextuales ligadas al aprendizaje del léxico.

Volviendo al SA, Surian y Siegal (2008) advierten que existen dos formas de considerar el proceso adquisitivo del léxico en quienes presentan dicha condición: mientras que para algunos autores sigue una evolución equiparable a la de sujetos

con desarrollo típico (DT), para otros sería peculiar. Esta segunda postura se apoya en hechos tales como que los comportamientos comunicativos no verbales del adulto (gestos deícticos o miradas) que van unidos a palabras nuevas que se aprenden dentro de un contexto constituyen una estrategia asociada a la adquisición del léxico que no funciona en el caso de los niños con TEA, pero que es aplicada por niños con DT entre los 18 y los 24 meses. Esta adquisición atípica del léxico *ab initio*, en el plano comprensivo-inferencial, podría determinar, en el plano productivo, el uso igualmente idiosincrásico de las unidades léxicas.

Antes de hablar, observamos nuestro entorno; con la mirada, establecemos nuestras primeras relaciones sociales y exploramos el mundo. A este respecto, se han realizado estudios basados en el método de *eye-tracking* (cómo fijamos la mirada) que han estado orientados, en algunos casos, a la detección temprana de los TEA; en otros, tales experimentos han revelado información valiosa como que, en comparación con los niños con DT, los que presentan TEA dirigen más su mirada hacia los objetos que hacia las caras, y, cuando las observan, invierten menos tiempo en las regiones de ojos y boca (Klin et al., 2002; Constantino et al., 2017).

Como señala Fuchs (2018), la palabra es un *gesto vocal*. Se ha reflexionado profusamente sobre el papel que desempeña la kinésica en los procesos de adquisición de lenguas primeras y añadidas. Los gestos constituyen una fuente inagotable de estrategias compensatorias cuando no se ha completado el desarrollo lingüístico o cuando, a causa de un déficit comunicativo, se produce algún deterioro o retroceso expresivo (pensemos, por ejemplo, en las afasias de tipo productivo).

Al preguntarnos por la representatividad que tiene el componente léxico en las descripciones que se divulgan actualmente sobre el SA, una búsqueda rápida en Google arroja valoraciones como las siguientes: «*precocious vocabulary – often in a highly specialized field of interest*» (autismspeaks.ca); «*advanced vocabulary [...] and a tendency to be pedantic*», «*limited vocabulary to describe emotions*» (tonyattwood.com.au); «*a fantastic vocabulary*» (theconversation.com); «*good vocabulary*», «*difficulty with figurative language such as idioms, metaphors, similes, and irony*», «*difficulty recognizing in contextual (conversational) or text (print) situations that certain vocabulary words may have alternative meanings*» (Vicker, 2009), etc.

3.1. SOFISTICACIÓN LÉXICA

Uno de los parámetros más populares que, en la zona de intersección o confluencia léxico-pragmática, ha definido el comportamiento comunicativo de las personas con SA ha sido la llamada *sofisticación léxica*, concepto que se vincula a las apreciaciones de «pomposidad» o «pedantería» lingüísticas presentes ya en las

primeras descripciones² de esta condición: «*Fritz V. [...] soon talked 'like an adult'*» (Asperger, 1994: 39), «*Hellmuth L. [...] often used unusual words, sometimes poetical and sometimes unusual combinations*» (p. 66). Concluye Asperger que el síndrome al que da nombre se caracteriza, entre otras cosas, por «*the choice of unusual words which one would suppose to be totally outside the sphere of these children. It is also seen in newly formed or partially restructured expressions which can often be particularly accurate and perspicacious, but also, of course, often quite abstruse*» (p. 71).

Como señala Serra (2013: 267), «la semántica, una vez integrada la información pragmática, es determinante [...] para la selección del léxico y [...] para la activación de los procedimientos sintácticos correspondientes». Esto es, desde el reconocimiento pragmático (intención en contexto), pasando por la competencia semántica, se llega a la selección léxica y a la configuración construccional de los enunciados. La consecuencia directa que trae consigo la selección léxica a la que se hace referencia es la falta de adecuación al interlocutor y al contexto, cuyas características no son tenidas en cuenta por las personas con SA, debido a la extrema precisión léxica con la que se expresan, que puede devenir «abstrucción» léxica. Dicho de otro modo, se produce una discordancia entre el registro escogido, determinado en gran medida por el léxico seleccionado, y el contexto en que se emplean las unidades léxicas.

El parámetro de *riqueza léxica* ha sido relativizado por el de *heterogeneidad léxica* (Monfort et al., 2004: 60), pues, en cuanto *patolecto*, el vocabulario del individuo con SA contrasta por su extremada amplitud en determinados temas, frente a las limitaciones en otros. Esta característica puede relacionarse, en el plano conversacional, con los conceptos de *glosomanía (o monomanía) temática y participación conversacional* (Rodríguez Muñoz y Muñoz Hernández, 2020): cuanto más domina un tema el hablante con SA, mayor es su índice de participación al interaccionar³. No obstante, se ha mantenido que, pese al dominio exhaustivo de una parcela léxica, el vocabulario no se encuentra suficientemente interconectado para comprender y producir relaciones semánticas entre palabras (Bleda, 2017: 126).

En (1), ACR, un niño de 13 años diagnosticado con SA, responde a la descripción de una viñeta empleando unidades léxicas como «pez luna» o «aleta dorsal», lo que constituiría un ejemplo de precisión y sobredesarrollo léxico relativo.

² Cabe mencionar a la psiquiatra infantil Grunya E. Sukhareva, de origen judío y nacida en Kiev, que publicó la que se considera la primera descripción del SA en ruso en 1925 y un año después en alemán.

³ Suele hablarse de conductas polarizadas en el SA: laconismo vs. verborrea, gestualidad escasa vs. gestualidad excesiva, mirada huidiza vs. mirada fija. Todas ellas configuran, desde el punto de vista comunicativo, el perfil disarmónico de esta condición (Rodríguez Muñoz, 2017).

(1)

7:02-7:42 (13 años)

*INT: <solo> [<] quedan dos (..) mira (.) ;qué pasa en estas dos viñetas, en la veinte y en la veintiuno?

*ACR: mm parece que: una niña (.) se está asustando porque: parece ser (.) que hay <un> [/] un tiburón o un pez luna <en> [/] en <el lago> [>].

*INT: <vale (.)> [<] bien (.) bien [?] (.) ;y luego qué ocurre?

*ACR: y ocurre que es un gracioso ↑ (..) que se había puesto: la típica: (.) aleta dorsal (..) eh@i (...) aquí ~~é~~ se señala la espalda.

*INT: <sí, sí> [>].

*ACR: <y y> [<] y después la niña <pues> [/] pues está malhumorada <porque:> [/] <porque> [/] porque le hizo una broma de mal gusto.

(Rodríguez Muñoz, 2014)

Como señalan Perkins et al. (2006: 795), «*one aspect of autistic language which has been very little researched concerns the vocabularies of people with autism, and the conceptual knowledge and understandings which underpin the use of individual words or word types*». En la investigación que llevan a cabo estos autores, comprueban, entre otras cosas, que las personas con TEA presentan problemas asociados al uso de expresiones espaciotemporales. En relación con la temporalidad, no solo cometen errores de tipo léxico, sino también morfológico (sufijos flexivos de tiempo y aspecto). Las repeticiones y la falta de productividad léxicas, que coinciden con la idea de que el lenguaje expresivo supera al comprensivo en los TEA⁴, implican que el uso léxico no refleje necesariamente que se ha comprendido la información recibida. Los problemas detectados con respecto a los nombres de artefactos y partes del cuerpo parecen deberse a dificultades de carácter referencial que recuerdan a las parafasias semánticas (llamar silla a la mesa o pie a la mano). Con todo, si bien coincidimos en que son pocos los estudios léxicos en los TEA, teniendo en cuenta los parámetros aplicados para seleccionar la muestra del estudio de Perkins et al. (2006), no creemos que los resultados puedan aplicarse a las personas con SA.

Tuzzi (2009) realiza un análisis textual a partir de producciones escritas por ordenador pertenecientes a 37 individuos con TEA, con edades comprendidas entre los 11 y los 20 años en el 59,4 % de los casos, y a 92 facilitadores. Se centra en el análisis cuantitativo de (1) frecuencias léxicas, y (2) clases de palabras. En relación con las primeras, a pesar de que la situación de laboratorio en que se llevó a cabo la investigación supone una limitación, que podría resolverse con la recogida de datos en contextos naturales de comunicación, con validez ecológica, fueron más nume-

⁴ Al contrario de lo que se esperaría del hablante neurotípico, cuyo léxico receptivo superaría al productivo.

rosos los lemas y los hápax⁵ en el caso de los sujetos con TEA. En cuanto a las clases de palabras, se observó un predominio estadísticamente significativo de adjetivos y adverbios en las muestras de los participantes con déficit comunicativo, en tanto que la presencia de verbos y palabras gramaticales fue significativamente inferior en comparación con las producciones de los facilitadores⁶. Aun así, las oraciones que componían los textos del grupo con TEA resultaron totalmente comprensibles. Esta misma autora atribuye la característica de *riqueza léxica* a los sujetos con TEA, lo que justifica por la aparición más frecuente de palabras inusuales, concretadas en hápax, que pueden ser también neologismos⁷. Los participantes respetaron las reglas de formación de palabras –en este caso, del italiano– y produjeron una mayor cantidad de unidades léxicas de registro culto o esmerado: *emulare* (‘emular’), *anelare* (‘anhelar’), *vessare* (‘vejar’), *lenire* (‘mitigar’), etc.

Gladfelter y Goffman (2018) constatan que los niños con TEA aprenden una mayor proporción de fonos que de rasgos semánticos, a lo que se ha llamado estrategia *sound before meaning* (Norbury et al., 2010), que sería la opuesta a la que se les supone a los sujetos con DT. Así pues, se plantea una trayectoria distinta en el aprendizaje léxico de los niños con SA, que prioriza la forma frente a la sustancia del signo lingüístico. Por otra parte, como ya se ha indicado, trabajos como el de Charman et al. (2003) concluyen que los preescolares con TEA producen más palabras que comprenden, esto es, que su vocabulario expresivo supera al comprensivo.

Esta disociación entre forma y contenido parece marcar la ruta peculiar seguida en el SA para el aprendizaje léxico, situando el punto de partida en las vertientes fonológica y morfológica de las palabras, y el de llegada, en la semántica, que queda, hasta cierto punto, desplazada por la atención a las formas⁸. ¿Pero se procesan todas las palabras del mismo modo en el cerebro? Obviamente, no. Variables como la longitud o la frecuencia de uso condicionan la velocidad de procesamiento en tareas léxicas diversas tanto en aprendientes con SA como con DT.

⁵ Palabra (*type*) con una sola aparición (*token*) en los textos examinados.

⁶ Estos resultados concuerdan con los del estudio de caso de Williams (1993), quien también registra un predominio en el uso de modificadores en detrimento de las palabras de acción.

⁷ Se ha señalado que algunos neologismos que emplean los hablantes con SA, como parte de su *jerga idiosincrásica*, están motivados por la búsqueda de una extrema precisión léxica. Así, cuando no encuentran la palabra que se adapta con exactitud al concepto mental que pretenden transmitir verbalmente, la inventan (Bleda, 2017).

⁸ Complementariamente, podría plantearse la hipótesis de que el desempeño lingüístico en tareas que involucran el eje combinatorio (sintagmático) superaría al de las operaciones basadas en el eje de selección (paradigmático) en estos hablantes.

Los resultados tan contrarios en tareas que requieren el procesamiento de elementos formales (en ocasiones, por encima de los valores estándares) frente a aquellas otras en las que interviene el significado nos conduce inevitablemente a la *teoría de la infraconectividad* (Just et al., 2004, 2007; Kana et al., 2006). Esta sugiere que la conexión entre determinadas regiones cerebrales es inferior en los individuos con TEA, sobre todo en la banda que comunica las áreas frontales con las áreas corticales posteriores. Asimismo, «los patrones de activación y de sincronización temporal de las redes corticales estarían alterados, favoreciendo las conexiones locales en detrimento de las proyecciones a largas distancias» (Marí, 2014: 22). En este sentido, existiría una relación causal entre los fenómenos anatómicos, fisiológicos (actividad cerebral) y psicológicos, incluidos los lingüísticos. La infraconectividad entre redes neuronales emplazadas en distintas áreas del cerebro estaría impidiendo el logro en tareas lingüísticas que demandan un alto nivel de integración (*cf.* Remschmidt, 2004). Según los autores que proponen esta teoría, aunque el procesamiento gramatical de los enunciados respondería, por lo general, a los valores estándares o normalizados en usuarios con TEA, estos presentarían dificultades al tratar de integrarlos en un todo contextual que, en última instancia, sería el responsable de otorgarles un sentido.

Al hablar de infraconectividad, nos estamos refiriendo, en definitiva, al bajo funcionamiento de los circuitos de integración y a la falta de coordinación entre regiones concretas del cerebro; lo que da lugar a déficits de carácter cognitivo y lingüístico, que son más perceptibles cuanto mayor es el nivel de integración y abstracción que requieren las tareas de procesamiento. Por tanto, las dificultades que manifiestan los sujetos con SA en los procesos de integración forma-significado podrían explicarse por un bajo nivel de conexión entre las redes neuronales ubicadas en distintas zonas del cerebro, con patrones de activación y sincronización alterados. Just et al. (2004) comparan, concretamente, los niveles de activación de las dos áreas típicamente asociadas al lenguaje. A la vista de sus resultados, los sujetos con SA se caracterizarían por mostrar una habilidad superior al procesar las palabras (significantes) de manera aislada, que se correspondería con una activación también mayor del área de Wernicke; pero presentarían dificultades a la hora de integrar tales palabras en una estructura dotada de significado, lo que implicaría una menor activación de las redes neuronales situadas en el área de Broca.

3.2. SENTIDO FIGURADO Y SIGNIFICADO NO COMPOSICIONAL

En (2), Bruno, un niño de 13 años, responde empleando un símil peculiar, abstruso para su interlocutor, a la pregunta que le plantea el entrevistador:

(2)

8:30-8:50 (13 años)

*INT: vale, ¿cómo te sentirías tú si te gastan una broma así?

*BFG: ¡ay!, ¿para qué mentirte?, me sentiría como un oso polar en peligro de extinción [≠! se ríe] (...).

*INT: ¿como un oso polar en peligro de extinción?! ¿Y eso qué quiere decir?

*BFG: que me sentiría como una fiera ↑.

(Rodríguez Muñoz, 2014)

Por otra parte, la interpretación literal de los mensajes lingüísticos –en concreto, las dificultades de comprensión de expresiones idiomáticas, con significado no composicional– se ha convertido, probablemente, en la característica más citada al describir el SA: «*the person with Asperger's syndrome tends to make a literal interpretation of what the other person says, being greatly confused by idioms, irony, figures of speech, innuendo and sarcasm*» (Attwood, 2015: 228). Con todo, no se ha formulado ninguna teoría definitiva capaz de explicar de manera específica el *déficit de idiomática* en personas con TEA. Relacionado con las capacidades inferenciales de estos hablantes, se ha apoyado habitualmente en explicaciones más generales como la teoría de la mente o las disfunciones ejecutivas.

Algunas hipótesis acerca de cómo son procesadas las *unidades léxicas pluriverbales (ULP)* con carácter idiomático por los hablantes con DT son las siguientes:

1. La *hipótesis de la representación léxica* (Swinney y Cutler, 1979): Las ULP son almacenadas y recuperadas del lexicón mental por el hablante como si se tratase de unidades univerbales, de «*one huge word*».
2. La *hipótesis de configuración* (Cacciari y Tabossi, 1988): Existe una *keyword* que selecciona aquellos otros elementos con los que se combina a la hora de ser recuperada del lexicón mental.
3. La *hipótesis de descomposición de expresiones idiomáticas* (Gibbs et al., 1989): Se asocia al grado de composicionalidad (y descomposicionalidad o idiomática) de las expresiones idiomáticas, basado en la transparencia semántica; lo que daría lugar a un procesamiento más rápido en el caso de las expresiones idiomáticas descomponibles.

A nuestro juicio, la *hipótesis de configuración* puede casar con la *teoría sentido-texto* (Mel'čuk, 2001). De acuerdo con este modelo, existe también una *keyword* (base o argumento) que permite su combinación con otras palabras (colocativos) con las que forma un *frasema* que puede ser recuperado del lexicón mental de los hablantes. Para precisar este déficit, que aquí llamamos de idiomática, en hablantes con déficit pragmático (léase SA), habría que desarrollar procedimientos de indagación conducentes a determinar con exactitud qué tipos de expresiones

idiomáticas resultan menos comprensibles⁹ para estos y en qué medida. Con esta finalidad, podrían tomarse clasificaciones como la de Mel'čuk (2001)¹⁰, quien distingue las siguientes clases de ULP:

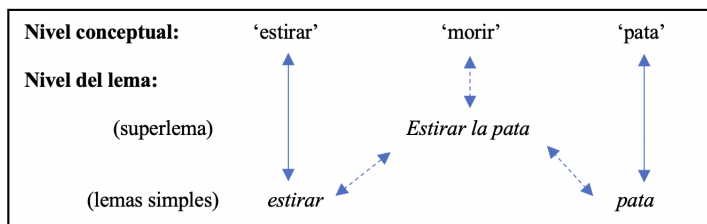
- a) *Frasema completo* o *locución*: El significado de la ULP es completamente independiente de la suma de los significados particulares de sus constituyentes (p. ej., *patata caliente* 'problema incómodo que una persona transfiere a otra', *talón de Aquiles* 'punto débil').
- b) *Semifrasema* o *colocación*: El significado de la ULP incorpora el sentido de alguno de sus constituyentes (p. ej., *rayo de esperanza*, donde se conserva el sentido recto de *esperanza*, pero *rayo* se usa en sentido figurado).
- c) *Cuasifrasema* o *cuasilocución*: Aunque el significado de la ULP incluye los sentidos de todos sus constituyentes, ninguno de ellos constituye su núcleo semántico, es decir, hay un significado añadido que no es literal (p. ej., *ojos rasgados* 'asiático').
- d) *Pragmatemas*: El significado de estas ULP depende del contexto situacional en que aparecen (p. ej., *Guardar silencio*, *Prohibido fumar*, *Consumir antes de...*, etc.).

Asimismo, podría explorarse si la *hipótesis de configuración* es compatible con la teoría de la infraconectividad. Si acudimos al modelo monolingüe de procesamiento de expresiones idiomáticas propuesto por Sprenger et al. (2006), es posible aventurar dos hipótesis asociadas a dicho procesamiento por parte del hablante con SA: 1) la insuficiente conexión entre lemas simples y superlemas (ULP), si se atiende a la producción de expresiones idiomáticas, y 2) la falta de conexión entre el superlema (ULP) y el nivel conceptual, lo que estaría dificultando la comprensión del significado idiomático, no composicional, de estas unidades (Figura 1).

⁹ Aunque aquí nos centremos en la comprensión de expresiones idiomáticas, nos parece fundamental afrontar el estudio de su producción en hablantes con SA.

¹⁰ Reproducimos esta clasificación por no desviarnos del marco conceptual que nos permite establecer posibles vínculos entre los planteamientos que recogen la *hipótesis de configuración*, la *teoría sentido-texto* y, en último lugar, la *teoría de la infraconectividad*, todo ello en aras de ampliar el horizonte de indagación en torno al aquí denominado *déficit de idiomática* que comparten los hablantes con SA. Naturalmente, pueden tomarse clasificaciones alternativas de las ULP en función de los intereses de cada investigación —p. ej., existen taxonomías surgidas en el campo aplicado de la fraseodidáctica y, en general, de la didáctica de lenguas extranjeras (cfr. Gómez Molina, 2004) que tratan de superar la mera teorización—.

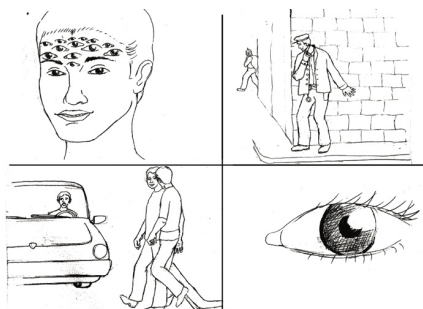
FIGURA 1. Modelo híbrido monolingüe de procesamiento de expresiones idiomáticas (Sprenger et al., 2006)



La comprensión del sentido figurado constituye un hito importante en la adquisición del lenguaje. En concreto, se ha señalado que antes de los 7 años los niños con DT tienden a interpretar las expresiones idiomáticas de manera literal (Vogindroukas y Zikopoulou, 2011). Incluso hasta los 11-12 años, se siguen desarrollando habilidades de procesamiento lingüístico que contribuyen a la comprensión de expresiones idiomáticas (Cain et al., 2009).

¿Cómo se ha evaluado la comprensión del significado de expresiones idiomáticas en niños con SA y AAF? Un ejemplo destacable es el *Comprehension Test of Idiomatic Phrases (CTIP)* (Vogindroukas y Kariotidis, 2006), que se compone de 22 frases hechas en griego seleccionadas tras consultar varios libros de texto usados en Grecia en la Educación Primaria. Cada una de ellas se asocia a cuatro imágenes: (1) la correcta, (2) la que reproduce el sentido literal, (3) la que solo da cuenta una parte del significado, y (4) la que refleja el sentido opuesto de la frase (Figura 2).

FIGURA 2. Lámina del CTIP asociada a la expresión *He catches birds in the air* = 'He is very clever' / 'Es muy listo' (Vogindroukas y Kariotidis, 2006)¹¹



¹¹ Ejemplo cedido por gentileza del Dr. Ioannis Vogindroukas, del Research and Education Institute for Speech Therapy, Ioannina, Grecia.

De acuerdo con los resultados de Vogindroukas y Zikopoulou (2011), el porcentaje de respuestas incorrectas de los niños con SA y AAF al tratar de identificar el significado de las 22 frases hechas incluidas en el *CTIP* fue, en todos los casos, significativamente superior al de los grupos de control, formados tanto por niños como por adultos.

Con respecto al aprendizaje de expresiones idiomáticas por parte de las personas con SA, cabe sugerir el análisis de materiales y procedimientos específicos surgidos en el terreno de la didáctica de lenguas extranjeras a fin de comprobar su operatividad en el ámbito de los déficits pragmáticos. Si bien existe un mercado en el contexto anglosajón de materiales en los que se retroalimentan la intervención clínica y la intervención educativa para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (p. ej., Schmidek, 2003a, 2003b; Butorac, 2016), no conocemos iniciativas parecidas en el caso del español.

3.3. LÉXICO Y EMOCIONES

Como señala Bosque (UNED, 2016), las palabras que expresan emociones (o afectos) presentan un radio de acción determinado en cada lengua, incluso hay lenguas que carecen de palabras para algunas de ellas. Ofrece una sencilla prueba al plantear la pérdida de matices que se produce al traducir; por ejemplo, para *to love*, en español, al menos contamos con ‘amar’ y ‘encantar’, y, para *happy*, con ‘feliz’, pero también con ‘contento’, ‘satisfecho’, etc. Ambas palabras inglesas cubrirían un radio de acción mayor que sus «equivalentes» castellanas. La emoción está indisolublemente asociada a la cultura. Existen palabras de difícil o imposible traducción al español; Bosque ilustra este hecho evidente con el vocablo japonés *amae*, que se refiere al deseo de ser cuidado por los demás y depender de ellos, adoptando un papel de sumisión. Otros ejemplos podrían ser *gigil*, del tagalo, que denota el arrebato de apretar o pellizcar algo o a alguien cuando resulta sumamente enternecedor; *ramé*, del balinés, que significa caótico y hermoso al mismo tiempo; *saudade*, del portugués, que hace referencia a un sentimiento próximo a la melancolía; *tarab*, del árabe, que alude a los efectos extáticos provocados por la música; etc. En consecuencia, nos encontramos con la limitación de que existen más emociones que palabras en una lengua para designarlas.

A la hora de analizar la expresión verbal de las emociones, también en el caso de los hablantes con SA, habrían de aplicarse oposiciones tan elementales como las que colocan de un lado las emociones simples, que se adquieren (p. ej., el miedo, la alegría o la sorpresa), y de otro las complejas, que son aprendidas (p. ej., la vergüen-

za¹²); o bien la distinción entre la expresión directa de afecciones, normalmente, a través de interjecciones (*¡ay!*, *¡uff!*), y la conceptualización de estas, donde interviene o media la cognición (*¡Me duele!*, *¡Qué cansancio!*) (cfr. *Ibidem*).

Para valorar en su justa medida qué esperamos de las personas cuando hablan de sus emociones, habremos de remitirnos al marco cultural al que pertenecen y considerar, de esta manera, las palabras con que pueden pensar en términos afectivos¹³. Si introducimos en el *Diccionario de la lengua española* la palabra *amor*, encontramos la siguiente definición: ‘sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser’ (Real Academia Española, 2020). Como advierte Bosque (UNED, 2016), las definiciones que proporcionan los diccionarios suelen ser poco satisfactorias por resultar escasamente sutiles. Veamos qué responde un adulto diagnosticado con SA en (3):

(3)

(34 años)

0158 E: (RISAS) bien, yyy y entonces bueno mm cómo-, o sea, para ti, ¿cómo definirías el amor? §

0159 I: ¿el amor? ↑ §

0160 E: sí /

0161 I: puees un sentiim- puees un proceso biológico que se desarrolla en la-, que se desarrolla al mismo tiempo en las neuronas de dos personas que se atraen con independencia de su sexo /

(Rodríguez Muñoz, 2009)

Al igual que las lenguas, las personas se caracterizan por presentar un radio determinado para identificar y etiquetar las propias emociones; es lo que en psicología se ha llamado *granularidad*. En este sentido, las personas con SA se caracterizan, en general, por mostrar una baja granularidad, incluso por la contradicción entre la emoción que sienten y su manifestación, forma de expresarla o exteriorización (las respuestas físicas que las acompañan no siempre son coherentes). Según Paula-Pérez et al. (2010: S85), «la dificultad para identificar y describir emociones y sentimientos, y para diferenciar los sentimientos de las sensaciones corporales que los acompañan, se configuran en denominador común del constructo de *alexitimia*¹⁴ y del síndrome de Asperger». Estas dificultades de discriminación emocional

¹² En español, Bosque (2010) reflexiona ampliamente sobre el concepto de *vergüenza*.

¹³ Es frecuente que los estudios psicológicos sobre este asunto se basen en el inglés.

¹⁴ El término *alexitimia* fue acuñado por Peter Sifneos en los setenta: *a-* (sin) + *-lexis-* (palabra) + *-thimos* (afecto), es decir, ‘sin palabras para el afecto’. Este psiquiatra distingue la alexitimia primaria, fruto de una disfunción neuroanatómica o neurobiológica, de la secundaria, debida a factores psico-

no solo se aplican a las afecciones propias, sino también a las ajenas, lo que viene a apoyar la idea de que la infrarrepresentación léxica de las emociones es el resultado de un déficit socioemocional primario en las personas con TEA (Hobson y Lee, 1989).

Paula-Pérez et al. (2010) concluyen, en sintonía con Hill et al. (2004), que el SA y la alexitimia de grado moderado-grave se superponen en un 85 % de los casos. Así pues, a las personas con SA les corresponden altas puntuaciones en la dificultad para encontrar palabras acordes con sus afecciones: «falta de palabras para las emociones» (Baron-Cohen, 2012: 102), y pueden llegar a confundir sentimientos con sensaciones o reacciones físicas. Al comparar, por ejemplo, el léxico emocional productivo en niños con síndrome de Down con el de niños con TEA, se ha observado que los primeros recurren más frecuentemente a léxico específicamente emocional (*contento, triste*, etc.), mientras que los segundos suelen emplear en su lugar léxico de tipo conductual (*reír, llorar, gritar*, etc.) (Bleda, 2017).

Baron-Cohen (2011) subraya que los circuitos cerebrales de la empatía muestran un nivel bajo de trabajo en las personas con SA, lo que conlleva una falta de consciencia sobre los propios sentimientos y sobre los ajenos. En este sentido, no podemos olvidar que comprender el lenguaje implica tener en cuenta la perspectiva del otro; se ha fechado al final del primer año de vida el momento en que el lenguaje le permite al niño integrar esa alteridad y reconocer las intenciones de los demás: adoptar una perspectiva excéntrica (*cf.* Fuchs, 2018). ¿Qué partes de ese circuito serían responsables de ese bajo rendimiento? Entre todas las que han sido señaladas, algunas regiones y estructuras implicadas en la respuesta y el procesamiento emocionales son el hipotálamo, la amígdala, la corteza orbitofrontal lateral, la corteza prefrontal ventromedial, la corteza insular, el polo temporal, la corteza cingulada anterior y la corteza prefrontal dorsolateral (*cf.* Redolar, 2013).

El estudio inicial de los sistemas neurales subyacentes a las emociones se centró en el *sistema límbico*. Existen evidencias experimentales que ponen de manifiesto la intervención de algunas áreas límbicas en funciones emocionales; en especial, del subsistema de la amígdala. Algunas de las funciones asociadas a la amígdala tienen que ver con el procesamiento de expresiones faciales, el reconocimiento emocional o la memoria asociada a eventos emocionales significativos¹⁵ (el vínculo entre las emociones y los recuerdos es incontestable). Entre las diferencias neuroanatómicas

lógicos, no hereditarios, o a condicionantes socioculturales (Sifneos, 1988). Debido a las conexiones existentes entre un tipo y otro, esta clasificación ha sido descartada por muchos autores. Aun así, en el SA nos encontraríamos ante una alexitima del primer tipo, sobre la que se ha apuntado una infraconexión entre el sistema límbico y la neocorteza.

¹⁵ Hay personas con autismo que muestran dificultades para reconocer el miedo, como también ocurre con otras que han sufrido algún daño en la amígdala (Ashwin et al., 2006).

asociadas a la amígdala, se ha comprobado que su tamaño es un 9 % superior en niños con SA que en niños con DT (Schumann et al., 2004).

Al ver a una persona moverse, no solo se activan las áreas implicadas en la visión, sino también el sistema motor del cerebro. En relación con el desarrollo del lenguaje, tras la «revolución sinaptogénica» de los 9 meses (Tomasello, 1999), hacia los 10-12 meses sobreviene el momento de atención compartida y de reconocimiento de sonrisas (Carpenter et al., 1998). La consciencia sobre el otro se establece primero a través del contacto visual del hijo con la madre¹⁶. En torno a los 9 meses, los niños aprenden a evaluar emocionalmente objetos y situaciones, a juzgar qué es peligroso, doloroso, etc., apoyándose en las reacciones de los adultos. Para que se produzca el comportamiento por imitación, previamente debe mediar un juicio o valoración acerca de esa conducta. La falta de consciencia sobre el otro de las personas con SA ha sido frecuentemente vinculada a la reducida actividad de las *neuronas espejo* y al llamado *déficit de empatía*.

Por último, se han llevado a cabo estudios basados en la identificación y la verbalización de emociones en expresiones faciales a través de imágenes y vídeos, y, en general, se ha observado que el reconocimiento de las emociones simples, como la felicidad o el enfado, se encuentra menos afectado que el de las complejas, como la sorpresa o el asco, en niños con SA (*cf.* Balconi et al., 2012).

4. REFLEXIONES FINALES

Es difícil desarrollar un apartado conclusivo en el marco de un estudio *in fieri*, ya que de este emanan más preguntas que respuestas. Así, se han perfilado líneas futuras de indagación mediante las que, poniendo el foco sobre el léxico contextual, se puedan concretar y ponderar los tipos de dificultades que presentan a este respecto las personas con déficit pragmático (SA): ¿cómo procesan el sentido figurado de las unidades léxicas simples frente al significado no composicional de las expresiones idiomáticas?, ¿qué tipos de ULP resultan menos comprensibles?, ¿qué características específicas se observan en la producción de estas?, ¿qué rasgos definen el léxico emocional que producen?, etc.

¹⁶ Nuevamente, podemos remitir a las pruebas de *eye-tracking*, en las que se han observado comportamientos peculiares relacionados con el contacto ocular que mantienen los niños con TEA con otras personas al interactuar. Asimismo, en el SA se han observado conductas polarizadas respecto al contacto ocular: frente a la mirada huidiza, más frecuente, la mirada fija (ambas conductas se prestan a ser malinterpretadas, pues no equivalen a actitudes inatentas ni intimidatorias) (Rodríguez Muñoz, 2009, 2011).

Asimismo, ante el predominio de investigaciones realizadas en comunidades anglohablantes, se precisan más investigaciones en comunidades hispanohablantes. Hay que tener en cuenta que la mayor parte de las limitaciones que concurren en el SA son de carácter sociopragmático, de manera que, para que la intervención sea efectiva, habrán de considerarse las particularidades de las interacciones comunitarias.

Finalmente, es oportuno reivindicar una mayor permeabilidad o conexión entre *a)* teorías explicativas de las dificultades léxicas en hablantes con déficit pragmático provenientes de ámbitos diversos (especialmente, de la psicología cognitiva y la lingüística), *b)* investigación e intervención, y *c)* prácticas de intervención en ámbitos que pueden retroalimentarse, como la lingüística clínica y la educación lingüística (*cf.* Rodríguez Muñoz, 2015, 2020). De tales modelos prácticos, acompañados de su correspondiente validación empírica, podrán aprovecharse técnicas y materiales encaminados a la mejora de las habilidades comunicativas de las personas con SA, pues el fin último no es otro que el de facilitar su inclusión en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- ASHWIN, C., CHAPMAN, E., COLLE, L. y BARON-COHEN, S. (2006). Impaired recognition of negative basic emotions in autism: a test of the amygdala theory. *Social Neuroscience*, 1(3-4), 349-363.
- ASPERGER, H. (1994). Autistic psychopathy (U. Frith, Trad.). En U. FRITH (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37-92). Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1944).
- ATTWOOD, T. (2015). *The complete guide to Asperger's syndrome* (2.ª ed.). Jessica Kingsley.
- BALCONI, M., AMENTA, S. y FERRARI, C. (2012). Emotional decoding in facial expressions and videos: A comparison between normal, autistic and Asperger children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 193-203.
- BARON-COHEN, S. (2011). *The science of evil: On empathy and the origins of evil*. Basic Books.
- BARON-COHEN, S. (2012). *Empatía cero. Nueva teoría de la crueldad*. Alianza.
- BISHOP, D. V. M. (1989). Autism, Asperger Syndrome and Semantic-Pragmatic Disorder: Where Are the Boundaries? *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 107-121.
- BLEDA, I. C. (2017). *La capacidad intersubjetiva y su manifestación lingüística en niños hipocúsicos con implante coclear prelocutivo y en niños con síndrome de Asperger*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/55947>
- BOSQUE, I. (2010). Aspectos individuales y sociales de las emociones. Sobre la noción de 'vergüenza' y sus variantes. *Páginas de Guarda*, 10, 13-27.
- BUTORAC, C. (2016). *Scripting with idioms: Everyday social scripts for real time practice with idioms*. Amazon CreateSpace.

- CACCIARI, C. y TABOSSI, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language*, 27(6), 668-683.
- CAIN, K., TOWSE, A. S. y KNIGHT, R. S. (2009). The development of idiom comprehension: An investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 280-298.
- CARPENTER, M., NAGELL, K. y TOMASELLO, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-174.
- CHARMAN, T., BARON-COHEN, S., SWETTENHAM, J., BAIRD, G., DREW, A. y COX, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 265-285.
- CONSTANTINO, J. N., KENNON-MCGILL, S., WEICHSELBAUM, C., MARRUS, N., HAIDER, A., GLOWINSKI, A. L., GILLESPIE, S., KLAIMAN, C., KLIN, A., JONES, W. (2017). Infant viewing of social scenes is under genetic control and is atypical in autism. *Nature*, 547(7663), 340-344.
- DUFFY, F. H., SHANKARDASS, A., MCANULTY, G. B. y ALS, H. (2013). The relationship of Asperger's syndrome to autism: a preliminary EEG coherence study. *BMC Medicine*, 11. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-11-175>
- FUCHS, T. (2018). *Ecology of the brain: The phenomenology and biology of the embodied mind*. Oxford University Press.
- GIBBS JR., R. W., NAYAK, N. P. y CUTTING, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language*, 28(5), 576-593.
- GILCHRIST, A., GREEN, J., COX, A., BURTON, D., RUTTER, M. y LE COUTEUR, A. (2001). Development and current functioning in adolescents with Asperger syndrome: A comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 227-240.
- GLADFELTER, A. y GOFFMAN, L. (2018). Semantic richness and word learning in children with autism spectrum disorder. *Developmental Science*, 21(2). <https://doi.org/10.1111/desc.12543>
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, 56, 27-50.
- HILL, E., BERTHOZ, S. y FRITH, U. (2004). Brief report: cognitive processing of own emotions in individuals with autistic spectrum disorder and in their relatives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 229-235.
- HOBSON, P. y LEE, A. (1989). Emotion-related and abstract concepts in autistic people: evidence from the British Picture Vocabulary Scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4, 601-624.
- JUST, M. A., CHERKASSKY, V. L., KELLER, T. A. y MINSHEW, N. J. (2004). Cortical activation and synchronization during sentence comprehension in high-functioning autism: evidence of underconnectivity. *Brain*, 127(8), 1811-1821.
- JUST, M. A., CHERKASSKY, V. L., KELLER, T. A., KANA, R. J. y MINSHEW, N. J. (2007). Functional and anatomical cortical underconnectivity in autism: evidence from an fMRI study of an executive function task and corpus callosum morphometry. *Cerebral Cortex*, 17(4), 951-961.

- KANA, R. K., KELLER, T. A., CHERKASSKY, V. L., MINSHEW, N. J. y JUST, M. A. (2006). Sentence comprehension in autism: thinking in pictures with decreased functional connectivity. *Brain*, 129(9), 2484-2493.
- KLIN, A., JONES, W., SCHULTZ, R., VOLKMAR, F., COHEN, D. (2002). Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. *Archives of General Psychiatry*, 59(9), 809-816.
- MARÍ, S. (2014). Valoración antropométrica y nutricional en niños con trastorno del espectro autista. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/41731>
- MEL'CUK, I. (2001). Fraseología y diccionario en la lingüística moderna. En I. UZCANGA-VIVAR, E. LLAMAS-POMBO y J. M. PÉREZ-VELASCO (Eds.), *Presencia y renovación de la lingüística francesa* (pp. 267-310). Universidad de Salamanca.
- MENDOZA, E. y GARZÓN, M. (2012). ¿Puede el CCC-2 diferenciar perfiles pragmáticos? *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 37-56.
- MONFORT, M., JUÁREZ, A. y MONFORT, I. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación. Descripción e intervención*. Entha.
- NORBURY, C., GRIFFITHS, H. y NATION, K. (2010). Sound before meaning: Word learning in autistic disorders. *Neuropsychologia*, 48, 4012-4019.
- PAULA-PÉREZ, I., MARTOS-PÉREZ, J. y LLORENTE-COMÍ, M. (2010). Alexitimia y síndrome de Asperger. *Revista de Neurología*, 50(Supl 3), S85-S90.
- PERKINS, M. R., DOBBINSON, S., BOUCHER, J., BOL, S. y BLOOM P. (2006). Lexical knowledge and lexical use in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(6), 795-805.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2020). Amor. En *Diccionario de la lengua española* (versión 23.4). Recuperado el 27 de julio de 2021 de <https://dle.rae.es/amor?m=form>
- REDOLAR, D. (2013). *Neurociencia cognitiva*. Médica Panamericana.
- REMSCHMIDT, H. (2004). Asperger's syndrome: A pervasive developmental disorder characterized by an integration deficit of cerebral functions. En H. REMSCHMIDT y M. BELFER (Eds.), *16th World Congress of the International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions* (p. 96). Springer.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2009). *Síndrome de Asperger. Materiales y aproximación pragmalingüística*. Universitat de València.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2011). La comunicación no verbal en pacientes con síndrome de Asperger: una experiencia de enseñanza virtual. *Lenguaje y Textos*, 34, 91-97.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2014). *Corpus oral de hablantes con desarrollo típico y síndrome de Asperger*. Logos Verlag.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2015). Reflexiones teóricas sobre el carácter interdisciplinario de los déficits comunicativos: la combinación de enfoques y su interés en el ámbito de la didáctica de la lengua. *Lengua y Habla*, 19, 188-208.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2017). La descompensación entre las habilidades de carácter gramatical y pragmático en el discurso oral de niños con síndrome de Asperger. *Oralia*, 20, 247-273.
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (2020). Pragmática clínica. En M. V. ESCANDELL-VÍDAL, J. AMENÓS y A. K. AHERN (Eds.), *Pragmática* (pp. 699-712). Akal.

- RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. y MUÑOZ HERNÁNDEZ, I. O. (2020). La comunicación unilateral en el síndrome de Asperger: la agilidad de turno y el índice de participación en los intercambios orales de niños con y sin déficit pragmático. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 42(2), 1-9.
- SCHMIDEK, M. (2003a). *Expression connection*. Academic Communication Associates.
- SCHMIDEK, M. (2003b). *The expressionary: The ultimate dictionary companion for idioms, everyday phrases, and proverbs* (2.^a ed.). Academic Communication Associates.
- SCHUMANN, C. M., HAMSTRA, J., GOODLIN-JONES, B. L., LOTSPEICH, L. J., KWON, H., BUONOCORE, M. H., LAMMERS, C. R., REISS, A. L. y AMARAL, D. G. (2004). The amygdala is enlarged in children but not adolescents with autism; the hippocampus is enlarged at all ages. *Journal of Neuroscience*, 24(28), 6392-6401.
- SERRA, M. (2013). *Comunicación y lenguaje. La nueva neuropsicología cognitiva, I*. Universitat de Barcelona.
- SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R., BEL, A. y APARICI, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.
- SHRIBERG, L. D., PAUL, R., MCSWEENEY, J. L., KLIN, A., COHEN, D. J. y VOLKMAR, F. R. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 1097-1115.
- SIFNEOS, P. E. (1988). Alexithymia and its relationship to hemispheric specialization, affect, and creativity. *Psychiatric Clinics of North America*, 11, 287-292.
- SPRENGER, S. A., LEVELT, W. y KEMPEN, G. (2006). Lexical access during the production of idiomatic phrases. *Journal of Memory and Language*, 54(2), 161-184.
- SURIAN, L. y SIEGAL, M. (2008). Language and communication in autism and Asperger syndrome. En B. Stemmer y H. A. WHITAKER (Eds.), *Handbook of neuroscience of language* (pp. 377-387). Elsevier.
- SWINNEY, D. A. y CUTLER, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal and Learning Behavior*, 18(5), 523-534.
- SZATMARI, P., ARCHER, L., FISMAN, S., STREINER, D. L. y WILSON, F. (1995). Asperger's syndrome and autism: Differences in behavior, cognition, and adaptive functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(12), 1662-1671.
- TOMASELLO, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- TOMASELLO, M. (2000). The social-pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*, 10(4), 401-413.
- TUZZI, A. (2009). Grammar and lexicon in individuals with autism: A quantitative analysis of a large Italian corpus. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(5), 373-385.
- UNED (21 de julio de 2016). *Entrevista con Ignacio Bosque* [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/64nZAOK7icQ>
- VICKER, B. (2009). *Social communication and language characteristics associated with high functioning, verbal children and adults with autism spectrum disorder*. Indiana Resource Center for Autism.
- VOGINDROUKAS, I. y KARIOTIDIS, C. (2006). *Comprehension Test of Idiomatic Phrases*. Ioannina: Technological Institute of Epirus.

- VOGINDROUKAS, I. y ZIKOPOULOU, O. (2011). Idiom understanding in people with Asperger syndrome/high functioning autism. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 16(4), 390-395.
- WILLIAMS, T. (1993). Vocabulary development in an autistic boy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 185-192.



didáctica, siendo la enseñanza de la morfología y el léxico una de sus principales líneas de interés.

ROSA ANA MARTÍN VEGAS es doctora en Filología (2005) y Profesora Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Salamanca (2010). Es directora del Grupo de Investigación Adquisición, Desarrollo y Didáctica de Lenguas Maternas (ADLEMA) y, en la actualidad, coordina dos másteres de formación del profesorado de la especialidad de Lengua Española y Literatura. Es autora de nueve libros y más de cincuenta artículos y capítulos de libros de diversas temáticas de investigación lingüística y literaria orientadas a la aplicación



coeditado diferentes monografías, además de haber publicado artículos y capítulos de libro en editoriales con altos indicadores de calidad.

CARMEN VANESA ÁLVAREZ-ROSA. Licenciada en Filología Hispánica y Portuguesa y doctora con mención europea por la Universidad de Salamanca, de cuyo Departamento de Lengua Española es profesora. Pertenece a los grupos de investigación ADLEMA (USAL), ILSE (UAL) y LECCEL (UdL). Entre sus principales líneas de investigación se destacan el análisis del discurso, las prácticas discursivas en entornos digitales, la didáctica del español oral y la enseñanza del español LM/LE. Ha



se encuentran las monografías *Pro lingua. Investigaciones lingüísticas universitarias* (2013) y *La variación en español y su enseñanza* (2021).

VICENTE J. MARCET RODRÍGUEZ (Valencia, 1977) es licenciado en Filología Hispánica (1999) y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (2006) por la Universidad de Salamanca, donde también obtuvo el título de Doctor (2006). Actualmente es Profesor Titular del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Salamanca. Ha sido investigador y profesor invitado en varias universidades de Europa y Estados Unidos. Entre sus principales publicaciones como coeditor



MANUEL NEVOT NAVARRO (Toledo, 1976) es licenciado en Filología Hebrea y Doctor por la Universidad de Salamanca, institución donde actualmente es Profesor Contrado Doctor del Área de Estudios Hebreos y Arameos. Sus investigaciones abarcan principalmente la lexicografía castellana y el pasado judío en la Castilla medieval. Durante varios años, ha sido instructor de Español para Extranjeros. Desde 2019, es miembro del GEDYTAS, Grupo de Estudio de Documentos Históricos y Textos Antiguos de la Universidad de Salamanca.

