

## Tema 2. ACTIVIDAD 2. “Trastornos del espectro autista y estructura de la lengua”

1. Lee el texto que aparece a continuación: “trastornos del espectro autista y competencia” (el texto ha sido adaptado por la profesora).
2. **Conecta las ideas del texto con los contenidos del Tema, en especial, detalla qué nos dice el TEA sobre la estructura interna de la lengua.**

### Trastornos del espectro autista y competencia

La lengua de un niño con autismo se caracteriza por los siguientes rasgos. En primer lugar, cabe señalar que los niños autistas no presentan diferencias notorias en el desarrollo de su componente fonológico (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1992: 739; y Monsalve, 2001: §3.1.). La discriminación fonológica así como su posterior adquisición no presentan ningún tipo de particularidad evolutiva reseñable. En el plano suprasegmental o prosódico, por el contrario, sí existen diferencias notables (Tamarit Cuadrado, 1990, Belinchón, Igoa, y Rivière, 1992: 740-741, y Monsalve, 2001: §3.1.). Según se recoge en Belinchón, Igoa, y Rivière (1992: 740), se produce un déficit tanto en la percepción como en la producción de la entonación. Perceptivamente, los niños con autismo no tienen en cuenta las claves prosódicas, por lo que no consiguen interpretar adecuadamente el cambio en el tono, la intensidad, etc. Productivamente, los niños con autismo presentan alteraciones prosódicas en el volumen, ritmo, entonación y tono del habla. Es más, producen “una impresión característica de monotonía, arritmicidad, descontrol o inadecuación del volumen de voz y falta de relación entre entonación y sentido que se ha reflejado en muchas descripciones clínicas” (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1992: 740).

En segundo lugar, el componente morfosintáctico no se ve en general severamente afectado por el autismo. De hecho, parecen emplear las reglas morfosintácticas correctamente; por tanto, su competencia gramatical se adecua al grado de desarrollo cognitivo alcanzado (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1992: 738-739; y Monsalve, 2001). Entre los escasos déficits reseñables, cabe citar los problemas que los niños de espectro autista presentan con algunos morfemas como los morfemas temporales y personales del verbo (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1992: 736 y 738-739 y Monsalve, 2001). También los fenómenos de regularización son más frecuentes en niños de espectro autista que con niños no autistas (v.gr.: “andé” frente a “anduve”). Estos niños suelen tener igualmente problemas con el artículo como elemento que cumple la función informativa de identificar partes ya conocidas en el discurso (v.gr.: *Esta mañana ha venido una mujer (rema). La mujer (tema) ha preguntado por tí*). Otro fenómeno muy característico de los niños de espectro autista es lo que los expertos en la materia denominan como *inversión pronominal* (Belinchón, Igoa, y Rivière, 1992: 736), que es la dificultad con la utilización de los pronombres y los morfemas personales. En lugar de enunciar una

oración como *Yo tengo hambre*, un niño del espectro autista emitiría una oración como lo sería *El niño tiene hambre* o *Juan tiene hambre* en las que *el niño* y *Juan* harían referencia al propio sujeto. Como se recoge en Martos y Ayuda (2002: 59) y Belinchón, Igoa, y Rivière (1992: 741), también presentan problemas en el uso de los elementos deícticos (*este, ese, aquel, aquí, ahí, allí*), es decir, en elementos cuyo significado viene delimitado por el contexto.

En el plano léxico, los niños de espectro autista presentan dificultades con las palabras a cuyo significante no le corresponde un único significado, como las palabras polisémicas y homónimas (Tamarit Cuadrado: 1990 y Monsalve, 2001: §3.1.). Así por ejemplo, ante una oración como *Tu padre está en el banco*, el niño autista no encontraría ambigüedades (banco =entidad financiera; banco = lugar público para tomar asiento), sino que solo tendría en cuenta el significado más prototípico (banco = lugar público para tomar asiento). Este hecho puede relacionarse con el déficit pragmático que se mencionará más abajo. Un sujeto no autista tiende a solucionar las ambigüedades contextualmente en busca de un significado coherente o relevante. Sin embargo, los sujetos autistas, al tener dificultades para representarse el contexto, no pueden resolver estas ambigüedades (Teoría de la mente).

Los niños de espectro autista presentan, asimismo, problemas con el empleo de vocabulario abstracto (Martos y Ayuda, 2002: 59; y Belinchón, Igoa, y Rivière, 1992: 736) como son *magnitud, laxitud, hipótesis*, etc., y no suelen utilizar en su discurso *verba cognoscendi* como *pensar, crear, considerar*, etc. (Martos y Ayuda, 2002: 59).

Sin embargo, las mayores alteraciones lingüísticas se encuentran en la pragmática. Uno de los rasgos que más y mejor caracterizan el lenguaje de los niños con autismo es el de su falta de intencionalidad: ni parecen mostrar intención comunicativa ni reconocen la intención comunicativa del interlocutor (Martos: 2001: §6; y Monsalve, 2001: §3). Así, uno de los rasgos pragmáticos que caracterizan el lenguaje autista es la comprensión literal del mensaje, hecho que obviamente está ligado con el fenómeno de la intencionalidad (Martos, 2001: §6; y Monsalve, 2001: §3.1.). El niño autista es incapaz de entender *qué ha querido decir* el emisor deteniéndose exclusivamente en *qué ha dicho*. Utilizando otras palabras, comprende la *fuerza locutiva* de un enunciado, pero no su *fuerza ilocutiva*. Esto explica que los niños autistas sean incapaces de entender los *actos indirectos*, las *metáforas*, las *bromas*, las *ironías*, etc. (Martos y Ayuda, 2002: 59). En el caso concreto de los actos indirectos, el niño entiende el significado de una oración solo a partir de la suma de las partes que la componen, y, por tanto, es incapaz de captar cualquier significado no composicional. Por ejemplo, ante un enunciado como *¿Me puedes pasar la sal?*, el niño entiende una *pregunta* y no una *petición*. Ante este enunciado reaccionará con una respuesta afirmativa o negativa, pero no realizará ninguna acción. Es decir, el niño entiende que su interlocutor le ha *preguntado* si *tiene la capacidad (poder) de acercarle al interlocutor (pasarle) la sustancia blanca que condimenta la comida (la sal)*, pero no entiende la fuerza ilocutiva del enunciado. En el caso de las metáforas, nuevamente, el niño concibe el lenguaje de forma literal. No comprende que a una palabra se le pueda adjudicar significados "*desviados*". Así por ejemplo, en los enunciados del tipo *Juan es un [cerdo]* el niño autista puede entender que Juan es un animal, pero no que es una persona sucia. Obviamente los niños autistas tampoco comprenden las bromas y

las ironías, pues para interpretar el sentido cómico es necesario extraer un significado inferencial que va más allá del significado literal de las partes que componen el mensaje. También se encuentran alteradas las reglas pragmáticas que dominan la construcción de cualquier conversación (Tamarit Cuadrado, 1990 y Monsalve, 2001: 3.1.). Por ejemplo, el niño presenta problemas en tomar el turno conversacional y mantenerlo, y sus intervenciones se reducen, a veces, al par adyacente “*pregunta-respuesta*”.

TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA: DELIMITACIÓN LINGÜÍSTICA, ELUA 21, 2007

JUAN CARLOS TORDERA YLLESCAS

[Adaptado por Isabel Pérez-Jiménez]

Como sabemos por el tema, la competencia gramatical está estructurada en varios planos: fónico, morfológico, sintáctico y léxico. Pero esta estructura se ve afectada por el trastorno de espectro autista. Por ejemplo, en el plano fonológico los niños que sufren del trastorno de espectro autista tienen un déficit en la percepción de la entonación y también en la producción de la misma, de manera que no interpretan el cambio de entonación, por esto no pueden acentuar palabras o detectar preguntas, mientras que los niños que no tienen TEA saben que sonidos pertenecen a su lengua y cuáles no, las posibles combinaciones, la noción de sílaba y acento, y la entonación que usan o interpretan. El plano morfológico, y el en sintáctico los niños con TEA no se suelen ver afectados, por lo que saben cómo formar palabras que son posibles en su lengua, ya que tienen interiorizado las combinaciones para formar palabras posibles en su idioma. También puede reconocer los sintagmas y oraciones bien formadas en su lengua, por lo tanto hacerlas también. Aunque hay escasos casos de niños con TEA que presentan confusiones a la hora de usar el artículo como complemento o el uso de morfemas personales de manera que se llaman a sí mismos en tercera persona. El plano léxico, consiste en el conocimiento del vocabulario de la lengua que se usa, en cambio a los niños con TEA se les dificulta entender las palabras polisémicas, de manera que solo entenderán uno de los significados de la palabra. Los niveles de representación también se ven afectados por el trastorno de espectro autista, en general donde más afectados se ven es el nivel semántico, por que muchas veces los niños con autismo entienden el significado literal únicamente, de manera que no interpretan el mensaje que les ha llegado si no que exclusivamente les ha llegado lo que se les ha dicho literalmente y no buscan lo que se les ha querido decir. Por lo tanto, las metáforas no las entienden, esto se le atribuye al hecho de que generalmente no tienen intención comunicativa. A pesar de tener ciertas dificultades para comunicarse los niños con TEA pueden comunicarse y hacerse entender para transmitir lo que desean.