

La comunicación pragmática en TEA grado 1 asociado al síndrome de Asperger en la segunda infancia

Enviado: 30 de octubre de 2023 / Aceptado: 24 de marzo de 2024 / Publicado: 1 de abril de 2024

ELENA MUÑOZ SÁNCHEZ

Universitat Oberta de Catalunya.
Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, España
emunozsanche@uoc.edu

MÓNICA BELDA-TORRIJOS

Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación.
Universidad CEU-Cardenal Herrera. CEU Universities, España
mbeldat@uoc.edu

 [0000-0001-8210-6834](https://orcid.org/0000-0001-8210-6834)

ALBERTO SÁNCHEZ PEDROCHE

Universitat de les Illes Balears. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación.
Universitat Oberta de Catalunya. Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación, España
asanchezped@uoc.edu

 [0000-0002-3720-6665](https://orcid.org/0000-0002-3720-6665)

DOI 10.24310/ijne.12.2023.17822

RESUMEN

Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan dificultades de lenguaje y comunicación. La conciencia pragmática es uno de los componentes lingüísticos más estudiados en TEA grado 1 asociado al Síndrome de Asperger, e influye a la vez en el desarrollo de las áreas lingüísticas (Crespo-Eguilaz et al., 2016). El objetivo de esta investigación fue, por un lado, analizar los rasgos de la comunicación pragmática del alumnado con TEA grado 1 y, por otro, realizar una comparativa sobre el uso pragmático del lenguaje y la comunicación social paralingüística con un grupo con desarrollo típico. La muestra está conformada por 8 niños (4 con TEA grado 1 y 4 con desarrollo típico). El análisis de los datos se ha realizado a través de las pruebas U de Mann-

ABSTRACT

Pragmatic Communication In Asd Grade 1 Associated With Asperger Syndrome In Second Childhood

People with Autism Spectrum Disorder (ASD) have language and communication difficulties.

The pragmatic consciousness is one of the most studied components in ASD grade 1 associated with Asperger Syndrome and at the same time, affects to the development in linguistic areas (Crespo-Eguilaz et al., 2016). The aim of this research was, on the one hand, to analyse the characteristics of pragmatic communication in students with ASD grade 1 and on the other hand, to realise a comparison about the pragmatic use of the language and the paralinguistic social communication in a group with typical development. The sample taken

Whitney y resúmenes de casos. Para la recogida de datos, se usaron los cuestionarios de cribaje ASSQ y AQC para corroborar la existencia o no del trastorno. Para valorar el lenguaje, se utilizaron las pruebas del CELF-5 que componen la Puntuación Principal del Lenguaje (PPL). Finalmente, para evaluar la conciencia pragmática, se utilizó la adaptación al castellano del Children's Communication Checklist. Cuantitativamente, los resultados revelaron la existencia de dificultades en las habilidades pragmáticas en el alumnado TEA grado 1. Continuando con el perfil lingüístico, no se mostraron diferencias significativas en las demás áreas del lenguaje (fonológica, morfológica y semántica). El presente trabajo constituye una primera aproximación al análisis del perfil lingüístico del alumnado TEA grado 1, haciendo hincapié en la comunicación pragmática.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista, Síndrome de Asperger, Competencia pragmática, perfil lingüístico, comunicación.

is composed by eight students (4 ASD grade 1 and 4 with typical development). The analysis of the data has been realised using the U Mann-Whitney tests and the summaries of the cases. For data collection, the ASSQ and AQC screening questionnaires were used to corroborate the existence or not of the disorder. To value the language, a CELF-5 test which form the Principal Language Punctuation, were used. Finally, to evaluate the pragmatic consciousness it has used a Spanish version of "Children's communication checklist". Quantitatively, the result showed the existence of difficulties in the pragmatic skills of the students who present ASD grade 1. Carrying on with the linguistic profile, it has not shown significant evidences in the other language areas (phonological, morphological and semantic). The present work constitutes the first approximation to the linguistic profile analysis of ASD grade 1 students, emphasizing in pragmatic communication.

Keywords: autism spectrum disorder, Asperger syndrome, pragmatic competence, linguistic profile, communication.

1. INTRODUCCIÓN

Debe estar bien documentada (más del 60% de las citas deben hacer referencia a literatura actual) y contener planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica.

Los objetivos de la investigación deben ser establecidos de forma clara.

El autismo fue reconocido por primera vez en el año 1943 por el psiquiatra austriaco Leo Kanner, quien delimitó el autismo como un desorden psiquiátrico concreto de la etapa infantil (Ginestar Rodríguez et al., 2019). Años más tarde, en 1950, Kanner añadió diversos criterios que concretaban el autismo, entre los que se encontraban una profunda ausencia de contacto afectivo y social y conductas tipificadas o ritualizadas (González et al., 2015).

Esta asociación del autismo con desordenes psiquiátricos, e incluso esquizofrenia perduraron con la publicación del DSM I y DSM II (APA, 1980). Con la publicación del DSM-IV en

1994, se introdujo el concepto de “Trastorno Generalizado del Desarrollo” (TGD), desde el cual se ofrecía una categoría que englobaba diversos trastornos, entre los que se encontraba el autismo y otros trastornos que incluían alteraciones similares en relación con las habilidades sociales básicas, pero a diferentes niveles (APA, 1994).

En los años 90 se introduce el término “Trastorno del Espectro Autista” el cual surgió en Inglaterra a partir de las constataciones de las investigaciones desarrolladas por Lona Wing (Wing & Gould, 1979). Esta autora estableció que todas las personas con autismo y TGD, presentaban alteraciones en la denominada “Triada Wing”: déficit reciprocidad social, trastorno comunicación verbal y no verbal y rigidez cognitiva (Wing & Gould, 1979).

Con el paso de los años y las modificaciones de los diversos manuales, la concepción y clasificación tanto del autismo como del Síndrome de Asperger han ido modificándose (APA, 1994). En base a lo establecido en el DSM IV-TR, publicado en 1994, el SA fue introducido como una categoría separada a lo que comúnmente se conoce como autismo, caracterizado por una serie de patrones repetitivos de intereses, así como una alteración cualitativa en la interacción social (American Psychiatric Association, 1994).

Con la posterior publicación del DSM 5 (APA, 2014), el Síndrome de Asperger se considera de manera conjunta con otros trastornos del neurodesarrollo, quedando enclavados en la categoría denominada Trastornos del Espectro Autista (TEA) y teniendo entre sus rasgos comunes “afectación en las habilidades y competencias cognitivas, emocionales y sociales” (Vargas Parraga et al., 2019, p.423). En la actualidad, el DSM 5 ha generado grados para recogerlos bajo una nueva y exclusiva categoría: Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), no incluyendo el Síndrome de Asperger como tal para considerarlo como Trastorno del Espectro Autista grado 1 (APA, 2014). Es debido a estos cambios conceptuales, por lo que a lo largo del presente trabajo nos referiremos al Síndrome de Asperger siguiendo la denominación del DSM 5 (TEA y lenguaje funcional o TEA grado 1). Sin embargo, utilizaremos también la denominación Síndrome de Asperger (SA) para las publicaciones anteriores al cambio conceptual.

En base a lo establecido en el CIE 11 (OMS, 2011), el Trastorno del Espectro Autista surge normalmente en la primera infancia, pero puede manifestarse en etapas posteriores cuando las demandas sociales exceden de sus capacidades limitadas. Se caracteriza por una serie de déficits persistentes en la comunicación con fines sociales, dificultades para saber cuándo participar en una conversación, así como sostener la interacción social recíproca (Gómez Rivadeneira, 2015).

El Síndrome de Asperger, es considerado actualmente un trastorno del neurodesarrollo, el cual fue definido en 1944 por Hans Asperger, caracterizado principalmente por alteración

social, dificultades en la comunicación y por presentar comportamientos e intereses repetitivos y estereotipados, entre otros (Naranjo Flórez, 2014). En comparación con el autismo, los individuos con TEA grado 1, no muestran serias dificultades en cuanto al lenguaje verbal y poseen un desarrollo adecuado de la competencia semántica (Martín Borreguero, 2005). Sin embargo, como bien afirma Camargo Fernández & Cortés García, 2020:

Una característica sorprendente e incuestionada del perfil lingüístico de las personas con TEA y lenguaje funcional es que si bien muestran una inteligencia normal y un conocimiento adecuado de las normas gramaticales, y en ocasiones un amplio vocabulario y capacidad lingüística formal avanzada con respecto a niños de su misma edad, presentan problemas severos de comunicación cuya evidencia más clara se encuentra en los problemas de reconocimiento de la intención comunicativa, la dinámica conversacional, la comunicación no verbal y la comprensión del lenguaje figurado (Camargo Fernández & Cortés García, 2020, p.2)

Asimismo, estas dificultades afectan en gran medida a la comprensión de frases hechas, metáforas o cualquier información irónica, ya que interpretan el lenguaje de forma literal, teniendo también dificultades para expresar o reconocer los sentimientos de otras personas (Camargo Fernández, 2009). Retomando lo expuesto por (Martín Borreguero, 2005) los individuos con TEA grado 1, no presentan dificultades en cuanto al área de la morfosintaxis, ya que tienen buen conocimiento de las reglas gramaticales. Sin embargo, esto no es suficiente para asegurar una buena comunicación con intencionalidad social, debido a que presentan déficits para “aplicar las reglas del lenguaje socialmente contextualizado e imponer límites significativos en su capacidad para responder de acuerdo con las expectativas sociales de la cultura” (p.118).

Como se puede ver, las dificultades del lenguaje y TEA están íntimamente ligadas. En relación con la adquisición del lenguaje, en los años 90, se estipulaba que un 50% de las personas con TEA nunca adquirirían el habla funcional, aunque estudios posteriores han reducido este porcentaje a un 25% (Tager Flusberg, Paul y Lord, 2005). Con el objeto de ofrecer el perfil lingüístico de las personas TEA de grado 1, se muestra a continuación los componentes del lenguaje y su relación con el presente trastorno.

La fonología queda definida como el conjunto de procesos que permiten la organización y producción de la lectura, siendo un prerrequisito para la obtención de esta última (Feld, 2015). Siguiendo lo establecido por (Eigsti et al., 2011), existen diversos estudios que afirman que las personas con TEA grado 1 presentan preservadas sus habilidades fonológicas, no existiendo dificultades en esta área.

Sin embargo, según los estudios realizados (McCann et al., 2007; González Carbajal 2002), donde se comparan a un grupo control con un grupo TEA, se denota dificultades prosódicas, marcadas por alteraciones en el ritmo, tono, así como en el volumen, lo que dificulta en ocasiones mantener una adecuada conversación, sobre todo con intereses sociales o emocionales. Algunos de los resultados revelan que existen dificultades y se desenvuelven peor en las pruebas prosódicas.

Los aspectos morfosintácticos son, en relación con las demás áreas, los que tienen menor afectación en las personas con TEA grado 1 (Martín Borreguero, 2005). Según (Eigsti et al., 2011), las investigaciones en este ámbito son escasas, pero en base a los pocos estudios realizados, se puede analizar que no existen diferencias notorias entre los niños diagnosticados con Síndrome de Asperger y los niños con desarrollo típico.

Tienen buena capacidad para crear estructuras sintácticas lo que les permite crear palabras nuevas sin dificultad, sin embargo, es cierto afirmar que pueden existir dificultades en el caso de las estructuras complejas e incluso presentar déficits en la composición de nuevas palabras a través de sufijos (Martín Borreguero, 2005)

Como afirma Martín Borreguero (2005), las personas con TEA grado 1 no presentan dificultades en el procesamiento semántico literal, es decir, tienen una buena comprensión del significado de las palabras. Además, suelen tener un vocabulario muy adecuado y buena organización de las estructuras sintácticas, lo que denota buena comprensión semántica (Camargo Fernández & Cortés García, 2020). No obstante, las dificultades en esta área del lenguaje radican en la comprensión del lenguaje metafórico y el entendimiento de los conceptos más abstractos (Faridi & Khosrowabadi, 2017).

En el estudio realizado por (Rodríguez Muñoz, 2012) a un grupo experimental y un grupo control, mostraron entre los resultados que no existían diferencias significativas entre los adultos asperger y los adultos con desarrollo típico en el área textual. Sin embargo, en las áreas enunciativas e interactivas se exhibieron datos que mostraban un déficit en la conciencia pragmática. Todo esto denota que las alteraciones principales de estas personas se desarrollan en la comprensión de oraciones y conversaciones.

La comunicación pragmática hace alusión al lenguaje con intencionalidad comunicativa, cuyo objeto es la interacción social (Camargo Fernández & Cortés García, 2020). En este sentido, la conciencia pragmática queda entendida como “la capacidad autorreflexiva y crítica que tienen los hablantes para someter a juicio el uso que hacen de su lengua. Esto es, la autoevaluación de sus destrezas lingüísticas cuando utilizan el lenguaje en sus prácticas sociales”

(Rodríguez Muñoz, 2012, p. 23). A través de las habilidades pragmáticas, podemos adaptarnos a las situaciones que se desarrollan en nuestro contexto, ser capaces de adecuar los turnos de palabra y mostrar coherencia tanto en la elaboración de nuestro propio discurso como a la hora de entender el ajeno (Crespo-Eguilaz et al., 2016).

La función pragmática y el discurso son dos de los aspectos más deteriorados en los individuos que presentan TEA. Algunas de las principales características que justifican el déficit en la presente área son, entre otras, un uso excesivamente formal de la palabra, falta de comprensión en la estructura del lenguaje y dificultad para comprender contenidos emocionales o mentales de otras personas (Eigsti et al., 2011). También muestran dificultades en el contacto visual, lo que dificulta las interacciones cara a cara (Faridi & Khosrowabadi, 2017).

A pesar de la existencia de una gran diversidad en cuanto a los perfiles de las personas con TEA grado 1, las habilidades pragmáticas se encuentran alteradas severamente en la mayoría de dichas personas (Martín Borreguero, 2005). Uno de los aspectos que muestran mayor déficit son las interacciones orales, ya que es el lugar donde se ponen de manifiesto verdaderamente los aspectos pragmáticos, tanto los verbales como los no verbales (Rodríguez Muñoz, 2012).

Es en estas situaciones de la comunicación social, donde los individuos con TEA grado 1 muestran dificultades, tales como, iniciar o continuar una conversación, introducir temas nuevos, desarrollar una adecuada dinámica conversacional, así como un exceso de hablar solo y exclusivamente de sus intereses, sin interesarse por lo que piensan los demás (Camargo Fernández & Cortés García, 2020). Esto a su vez, se intensifica con claros déficits en la comprensión del mensaje que el interlocutor quiere enviar, y si esto sucede, no suelen pedir aclaraciones, lo que dificulta la continuidad de la conversación (González Carbajal, 2002).

El estudio realizado por Crespo-Eguilaz et al. (2016), ofrece una comparación de escolares típicos y diagnosticados de TEA (grado 1), donde se evidencian diferencias notorias en cuanto a las relaciones sociales entre ambos grupos, así como al uso predominante de sus intereses en las conversaciones establecidas. Asimismo, los resultados obtenidos en el estudio realizado por (Camargo Fernández & Cortés García, 2020) establecen datos que demuestran lo anteriormente expuesto. Entre otros, en relación con la intencionalidad comunicativa, un 91,8% de los encuestados afirmaron que sus hijos e hijas hablan sin parar de sus intereses. Además, las respuestas sobre habilidades conversacionales verbales revelan que “estos no saben en qué momento intervenir en la conversación (65,1%) y que casi un 60% no sabe respetar el turno de palabra (58,2%)” (Camargo Fernández & Cortés García, 2020, p.13).

Los estudios presentados muestran claros indicios de las afectaciones que este grupo de personas poseen en cuanto a las habilidades pragmáticas. Sin embargo, existen pocas investigaciones que se centren en la posibilidad de mejorar dichas habilidades comunicativas (Parsons et al., 2017)

A modo de síntesis, las personas diagnosticadas de Asperger asociado a TEA de grado 1 pueden establecer correctamente oraciones gramaticales y hablar con soltura, sin embargo, esto no es suficiente para desarrollar con éxito la comunicación social (Martín Borreguero, 2005). Los déficits en la comunicación pragmática intervienen afectando a la construcción de relaciones sociales con sus iguales, entre otros.

Janik Blaskova & Gibson (2021), en un intento de mostrar los vínculos entre el deterioro del lenguaje y las relaciones de alumnos TEA grado 1 con los compañeros, mostraron claras evidencias de la importancia que tiene tener en cuenta sus desafíos de comunicación para ayudar a construir un conocimiento más holístico de su mundo. Las habilidades del lenguaje y comunicación constituyen un aspecto esencial para el desarrollo humano, ya que como mencionaba Aristóteles somos seres sociales por naturaleza (Carmona & López, 2018)

Estas afectaciones provocan mayores dificultades para que el alumnado diagnosticado de Asperger sea capaz de entablar conversaciones y establecer relaciones de amistad, aspecto que ha sido poco investigado en los estudios realizados (Rodríguez Medina, 2019). Bauminger et al., (2008), afirman que estas afectaciones no solo ocurren en el ámbito escolar, sino que se extrapola al ámbito social externo a la escuela. Esto provoca que la frecuencia de contacto con sus iguales fuera de la escuela sea menor que la de los niños con desarrollo típico (Rodríguez Medina, 2019). Asimismo, dicho contacto se centra en su mayoría en actividades donde el contacto y las interacciones son escasas, tales como jugar a videojuegos por internet, ver la televisión, etc. (Bauminger et al., 2008).

Además de las afectaciones mencionadas anteriormente, las personas con TEA grado 1 presentan déficits en el área emocional, lo que provoca dificultades para identificar las emociones de los demás, describir las suyas propias y establece limitaciones en la capacidad para adoptar perspectivas mentales (Ginestar Rodríguez et al., 2019b) Todo esto afecta al desarrollo de sus interacciones sociales (tanto con iguales como con adultos), reduciendo en gran medida la calidad y duración de las relaciones sociales (Ginestar Rodríguez et al., 2019b).

Todos estos déficits planteados pueden provocar diversos problemas de salud mental en este grupo de personas, por lo que es de gran relevancia comprender los desafíos a los que se enfrentan estas personas para evitar a la larga consecuencias negativas tanto a nivel educativo

(abandono escolar, universitario...) como a nivel laboral (desempleo) e incluso a nivel social (aislamiento...) (Scott & Sedgewick, 2021). Es aquí, donde aparecen ciertas preocupaciones por parte de los familiares del alumnado TEA grado 1, ya que estos déficits, además, pueden conllevar un retraso en el desarrollo de las habilidades del lenguaje y condicionar el desarrollo de una referencia social (Alcantud, 2003).

Partiendo de la hipótesis de que los niños con TEA grado 1 asociado al Síndrome de Asperger presentan mayores déficits en el discurso y en el área pragmática que los niños que presentan desarrollo típico, lo que puede provocar interrupciones en la comunicación social y aumentar la probabilidad de fracaso social, los objetivos que se plantean para esta investigación son, por un lado analizar los rasgos de la comunicación pragmática del alumnado TEA grado 1 en la etapa escolar y, por otro, realizar una comparativa sobre el uso pragmático del lenguaje y la comunicación social paralingüística entre el alumnado TEA grado 1 y niños con desarrollo típico a través de sus familiares.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Esta investigación presenta un diseño cuasiexperimental, entendido éste como “un plan de trabajo con el que se pretende estudiar el impacto de los tratamientos y/o los procesos de cambio en situaciones donde los sujetos o unidades de observación no han sido asignados de acuerdo con un criterio aleatorio” (Fernández, Vallejo, Livacic y Tuero, 2014, p.757). Al unísono, esta investigación es de tipo transversal, ya que se ha realizado en un momento dado y atendiendo a unas características concretas. Este tipo de estudios pretende analizar datos de diferentes variables sobre una muestra de población concreta y en un tiempo determinado (Molina y Ochoa, 2013). Finalmente, de las pruebas no paramétricas existentes, las estrategias estadísticas utilizadas para la comparación de medias han sido, por un lado, la prueba U de Mann-Whitney y por otro, la prueba resúmenes de casos, con el objetivo de analizar si existen diferencias significativas entre ambos grupos (TEA grado 1 y desarrollo típico).

Participantes

En el presente estudio participaron un total de 8 niños, con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años (segunda infancia). Dicha muestra queda compuesta por 4 niños diagnosticados de TEA grado 1 y sin la presencia de otros trastornos secundarios asociados por parte de la Unidad de Salud Mental Infantil y Juvenil (USMIJ) localizada en la provincia de Sevilla y

4 niños con Desarrollo Típico (DT), sin antecedentes neurológicos reconocidos. La información sobre sus habilidades comunicativas fue aportada por sus padres, madres o tutores legales.

Los participantes del presente estudio, tanto del grupo control como los diagnosticados de TEA grado 1 asociado al síndrome de Asperger, procedían de la comunidad autónoma de Andalucía, más concretamente de la provincia de Sevilla, siendo todos ellos hablantes nativos de español. Para este estudio, se establecieron unos criterios de selección de exclusión e inclusión en torno a los niños que componían la presente muestra. En este caso, todos los niños debían presentar lenguaje oral, hablar español como lengua nativa y tener la capacidad de combinar al menos cuatro palabras con sentido.

Con relación al grupo con TEA grado 1, además de los criterios establecidos anteriormente, todos contaban con un diagnóstico previo por USMIJ, a través del cual se verifica que presentaban un CI dentro de la media, no presentando así, discapacidad intelectual. En la totalidad de los casos de este grupo estaban recibiendo entrenamiento en habilidades sociales, así como intervención pedagógica desde la asociación de Autismo a la que asisten como usuarios. En relación con el grupo con desarrollo normativo, no debían presentar síntomas asociados a TEA en cualquiera de sus grados. En el presente estudio se ha descartado cualquier posibilidad a través de las pruebas de cribaje, cuyo funcionamiento será detallado posteriormente en el apartado instrumentos. La tabla 1 precisamente describe las puntuaciones obtenidas por los mismos en ambos cribajes (ASSQ y AQC) (Ehlers et al., 1999; Auyeung Baron-Cohen, Wheelwright y Allison, 2008) estableciendo la muestra inicial como muestra definitiva. Todo esto será expuesto con mayor detalle en el apartado de resultados.

Tabla 1. Resumen de casos para analizar los estadísticos descriptivos de las pruebas de cribaje. Media y desviación estándar.

GRUPO		AQC (niños)	ASSQ
Control	N	4	4
	Media	43,0	3,250
	Desviación estándar	2,58	,5000
TEA grado 1	N	4	4
	Media	119,250	39,00
	Desviación estándar	14,3	8,831

Nota. ASSQ: Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista (ASSQ; Ehlers, Gillberg, & Wing, 1999); y Cociente de Espectro Autista (versión para Niños) (AQC).

Instrumentos

Para el desarrollo de este estudio, se han utilizado instrumentos distintos ya confeccionados y contrastados previamente. Con el objetivo de clarificar que los niños del grupo control no presentaban dicho trastorno y confirmar que el grupo experimental sí, se utilizaron dos cuestionarios de cribaje sobre el Espectro Autista. El primero de éstos fue el *Cociente de Espectro Autista versión para niños (AQC)*, elaborado por Auyeung

Baron-Cohen, Wheelwright y Allison, (2008). Dicho cuestionario está formado por 50 ítems que se puntúan con (acuerdo total, acuerdo parcial, desacuerdo parcial, desacuerdo total). Asimismo, se utilizó para el cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista “*The high-functioning Autism Spectrum Screening Questionnaire*” (ASSQ) elaborado por Ehlers et al. (1999). El cuestionario (ASSQ) estaba compuesto por 27 ítems entre los que se encontraban “parece anticuado y precoz”, “le falta un mejor amigo”, etc. Dichos ítems se puntúan de manera diferente en base a las diferentes opciones, siendo en este caso No (normalidad), algo (indica algún nivel de alteración) y Sí (define una alteración). Con este cuestionario se pretendió recoger la opinión de los padres en base a la interacción social, problemas de comunicación, conductas restrictivas y repetitivas, torpeza motora y diferentes tipos de posibles tics (Ehlers et al., 1999).

Para evaluar el lenguaje, así como descartar posibles Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL), se administraron las cuatro pruebas del *CELF-5* (versión en español) relacionadas con la puntuación principal del lenguaje (PPL) (Semel, Wiig, & Secord, 2018). Dichas pruebas presentan una cierta correspondencia al *Core Language* del *CELF-4* (Semel, Wiig, & Secord, 2003). Las pruebas que componen el PPL son cuatro, las cuáles varían en función a la edad de los participantes. En este caso, coincidieron las pruebas de Elaboración de Frases (capacidad para elaborar frases completas correctas) y Repetición de Frases (capacidad para escuchar frases y repetirlas sin ninguna modificación). Para la muestra comprendida entre 5-8 años, se administraron la prueba de Comprensión de Frases (evaluar las aptitudes del sujeto para analizar frases orales, aumentando la dificultad gradualmente) y Morfosintaxis (aptitud del sujeto para utilizar reglas morfosintácticas). En cambio, para la muestra comprendida entre 9-15 años, se administraron las pruebas Palabras Relacionadas (capacidad para relacionar palabras) y Relaciones Semánticas (evaluar las aptitudes del sujeto en la comprensión y relación de frases) (Semel, Wiig & Secord, 2018).

Para evaluar el nivel de competencia pragmática de la presente muestra, se administró la adaptación al castellano del *Children’s Communication Checklist* (CCC). La primera versión de este cuestionario fue elaborada en 1998 por Bishop, con el principal objetivo de superar las diversas dificultades que presentaban las pruebas en base a la evaluación de la competencia pragmática (Bishop, 1998).

El cuestionario original estaba formado por 70 preguntas, pero en esta adaptación al castellano, se eliminaron 15 de las mismas, ya que se consideró que evaluaban aspectos relativos a la fonología y morfología, los cuáles se pueden evaluar con otros tests estandarizados y no se centran en el uso social del lenguaje (Crespo-Eguilaz et al., 2016). Dicho cuestionario está formado por 54 ítems, entre los que se encuentran “explica a los demás cosas que ya saben” o “es popular entre los otros niños”, entre otros, a través de los cuales se recoge información sobre siete variables

relacionadas con la competencia pragmática siendo en este caso: pragmática (ítems 1-41), habilidades conversacionales (ítems 1-11), coherencia y comprensión (ítems 12-24), comprensión (ítems 25-30), comunicación no verbal (ítems 31-36), pertinencia (ítems 37-41), relación social (ítems 42-49) y rango de intereses (50-54) (Crespo-Eguilaz et al., 2016).

Todos los ítems planteados en el cuestionario debían ser respondidos por parte de padres, madres o tutores legales de los niños entre 7-12 años que tuviesen un contacto estrecho con los mismos con el objetivo de recabar información fidedigna de los mismos, así como obtener una comparativa del rendimiento pragmático entre el grupo control y el grupo de niños con TEA grado 1. Las respuestas obtenidas se puntuaban de manera diferente en base a las diversas opciones, las cuales eran No, A veces y Sí, considerándose mayores niveles de afectación en los casos donde existan valores elevados. A través de la presente escala se puede identificar a sujetos que presenten problemas en la comunicación pragmática de manera significativa (Bishop & Baird, 2001).

Finalmente, este cuestionario cuenta con una escala de consistencia a través de ítems formulados en negativo y positivo para declinar el cuestionario en caso de incongruencia (Bishop & Baird, 2001).

Procedimiento

Los cuestionarios empleados para el estudio fueron aplicados de manera individual. Previamente a la ejecución del estudio, y atendiendo a los aspectos éticos propuestos en la investigación, se llevaron a cabo una serie de pasos, los cuales se desarrollan de manera pormenorizada a continuación.

En cuanto al grupo de niños con TEA grado 1 asociado al Síndrome de Asperger, se contactó con la asociación de Autismo para informar sobre la investigación que se iba a desarrollar, así como para solicitar la participación de los familiares de los usuarios que asistían al centro. En todo momento, se les informó de la importancia que tenía su colaboración para el estudio. Una vez obtenido el consentimiento por parte de la asociación, de manera más personal, la investigadora se puso en contacto con los familiares para informarles sobre el objetivo de la presente investigación. Obtenido el visto bueno, se les solicitó que cumplimentasen el consentimiento informado con la finalidad de poder usar sus datos a lo largo del desarrollo de la investigación. Se realizó de manera presencial.

En el caso del grupo control, este contacto se desarrolló a través de una colaboradora, la cual solicitó a diversos familiares la posibilidad de ser objeto de una investigación. Nuevamente, una vez aceptado por los familiares, se llevó a cabo la comunicación individualizada con los mismos.

Las instrucciones a este grupo fueron similares al grupo anterior. En primera instancia y con la intención de poder utilizar los datos de manera acorde, se les solicitó la cumplimentación del consentimiento informado para poder hacer un uso respetuoso y legal de los datos personales, los cuales se entregaron de manera presencial.

Recogidos los consentimientos y recabada la información en cuanto a los criterios de exclusión e inclusión establecidos, se dio paso a la cumplimentación de los pertinentes cuestionarios. En primer lugar, se pasaron los cuestionarios de Cribaje del Espectro Autista a las familias, los cuales se cumplimentaron a través de una sesión presencial e individualizada con cada familia. Posteriormente, se pasaron las pruebas que componen la puntuación principal del Lenguaje (PPL) del CELF-5 (Semel, Wiig, & Secord, 2018) de manera individual a los niños, así como el cuestionario de comunicación pragmática (CCC) a los padres o madres de la muestra. Para la cumplimentación de los cuestionarios se les solicitó a las familias que marcaran la respuesta real en base a lo que visualizaban en el día a día de sus hijos, con el objetivo de recoger información veraz.

Dichos cuestionarios, pretendían recabar información pertinente sobre las diversas variables que intervienen en el estudio. Para el desarrollo de este estudio se han considerado como variables independientes las relacionadas con la edad, sexo, así como la existencia o no del trastorno. Por otro lado, las variables dependientes se han relacionado con las siete dimensiones establecidas por el cuestionario CCC (habilidades conversacionales, coherencia y comprensión, compenetración, comunicación no verbal, pertinencia, relación social y rango de intereses) (Crespo-Eguilaz et al., 2016). Para el análisis e interpretación, se tomaron en consideración las puntuaciones asignadas a cada una de las opciones, siendo para la mayoría de los casos: Sí (2), Algo (1) y No (0). Todos estos datos se recogieron en diciembre del 2021. En este estudio, se pretende principalmente analizar cómo se ven afectadas las variables implicadas en la comprensión pragmática dentro del alumnado con TEA grado 1. Es por esto, por lo que, a través de un estudio cuasi-experimental, se pretendió conocer cuáles son los principales déficits y barreras que tienen estos niños en comparación con otro grupo que presentaba desarrollo típico.

Análisis estadístico

El presente estudio presenta una metodología cuantitativa, por lo que el proceso de análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios se ha llevado a cabo a través del programa de análisis estadístico SPSS en su versión 17.0 para Windows. Se ha desarrollado un estudio no paramétrico de acuerdo al número de la muestra, haciendo uso de la prueba U de Mann Whitney y resúmenes de casos.

En un primer momento, se comprobaron los resultados ofrecidos por el cuestionario de cribaje ASSQ, con el objetivo de asegurarnos la existencia o no del trastorno. Las puntuaciones iban desde 0 a 54, siendo a mayor puntuación, mayor clarificación de la existencia de la alteración. Una puntuación de 22 requería una evaluación específica a través de los profesionales de salud.

Para el análisis de los resultados de las pruebas para evaluar la puntuación principal del lenguaje (PPL) del CELF-5, se tomó como guía el manual de aplicación y corrección del CELF 5 (Semel, Wiig, & Secord, 2018). En este sentido, se anotaron las puntuaciones directas y se establecieron las puntuaciones escalares asociadas a las mismas. Posteriormente, se realizó una comparativa sobre las puntuaciones obtenidas de media en el grupo control y el grupo con TEA grado 1, para obtener así una comparativa de sus respuestas y poder acercarnos cada vez más a nuestra hipótesis. Esta comparativa se realizó a través de la prueba no paramétrica U de Mann Whitney.

Para analizar los datos del cuestionario CCC de Crespo-Eguilaz et al., (2016), al igual que con el CELF 5 (Semel, Wiig, & Secord, 2018), se utilizó la prueba U de Mann Whitney y Resúmenes de casos para poder analizar la existencia o no de diferencias significativas entre ambos grupos.

3. RESULTADOS

Los resultados se deben presentar de una manera clara y concisa. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en base a los objetivos previamente planteados para la investigación, a través de los cuales se pretende analizar los rasgos de la comunicación pragmática del alumnado TEA grado 1 en la etapa escolar, así como realizar una comparativa con un grupo de desarrollo típico, principalmente para analizar las diferencias a nivel de lenguaje y comunicación pragmática.

Para analizar los datos y dar respuesta a los objetivos de la investigación se ha realizado, como se ha argumentado con anterioridad, un estudio no paramétrico. Como bien mencionan Berlanga y Rubio Hurtado (2012), el análisis no paramétrico es ideal para situaciones donde el tamaño de la muestra es pequeño, ya que éste no requiere un número concreto de participantes. Asimismo, entre las pruebas no paramétricas se ha hecho uso de los resúmenes de casos, para obtener las medias y desviación estándar, y la prueba U de Mann-Whitney, para realizar una comparación estadística de la media y determinar si existen diferencias en la variable dependiente para los dos grupos.

En primera instancia, para confirmar la presencia o ausencia de rasgos autistas, se analizan las pruebas de cribaje (ASSQ y AQC) con el objetivo de confirmar y aportar fiabilidad a la investigación. Para ello, se analizan los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) a través del resumen de casos (véase tabla 1).

En dicha tabla, existen diferencias en la media y desviación estándar entre ambos grupos. Se muestran diferencias significativas en cuanto a las puntuaciones obtenidas en las pruebas de cribaje del espectro autista (AQC niños), mostrando unas puntuaciones medias de 119'250 y 43'000 para el grupo TEA y grupo control respectivamente. El rango de puntuación del Espectro Autista (versión para Niños) es 0-150, siendo 0 el valor extremo que indicaría ausencia absoluta de cualquier TEA, mientras que el valor de 150 indicaría una convincente certeza de lo contrario. Siguiendo el estudio realizado por Auyeung Baron-Cohen, Wheelwright y Allison (2008), se establece como corte 76 puntos, lo que indica que una puntuación superior a 76, indicaría la presencia de rasgos autistas. Analizando los resultados, podemos observar que se corrobora la presencia de rasgos autistas en el alumnado TEA y la ausencia del mismo en el grupo control.

Del mismo modo, en las puntuaciones obtenidas en la prueba ASSQ se muestran diferencias en cuanto a la media, siendo esta 39,00 y 3,250 para el grupo TEA y grupo control respectivamente. Según Ehlers, Gillberg y Wing (1999), las puntuaciones van de 0 a 54, siendo a mayor puntuación, mayor clarificación de la existencia de la alteración. Estos resultados corroboran la presencia o ausencia de trastorno comentado anteriormente.

Para evaluar las diferencias en los perfiles lingüísticos del grupo control con respecto al grupo con TEA grado 1, se han pasado las cuatro pruebas que componen la Puntuación Principal del Lenguaje del CELF-5 (Semel, Wiig & Secord, 2018), correspondiéndose éstas con el Core Language de la anterior edición del CELF 4 (Semel, Wiig, & Secord, 2003). Para ello, se realizó la prueba U de Mann-Whitney para analizar si existían diferencias significativas entre ambos grupos (véase tabla 2).

Tabla 2. Prueba U de Mann-Whitney sobre las pruebas que componen la Puntuación Principal del Lenguaje (PPL).

	CELF-5_PE_CF	CELF-5_PE_M	CELF-5_PE_EF	CELF-5_PE_RF	CELF-5_PE_PR	CELF-5_PE_RS
U de Mann-Whitney	,000	,000	6,000	4,500	2,500	1,500
W de Wilcoxon	3,000	3,000	16,000	14,500	5,500	7,500
Z	-1,225	-1,225	-,584	-1,029	-,296	-,889
Sig. asintótica (bilateral)	,221	,221	,559	,304	,767	,374
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,667	,667	,686	,343	,800	,400

Nota. CELF-5_PE_CF (puntuación escalar para comprensión de frases), CELF-5_PE_M (puntuación escalar para morfosintaxis), CELF-5_PE_EF (puntuación escalar para elaboración de frases), CELF-5_PE_RF (puntuación escalar para repetición de frases), CELF-5_PE_PR (puntuación escalar para palabras relacionadas) y CELF-5_PE_RS (puntuación escalar para relaciones semánticas). *p <0.05; **p <0.01; ***p <0.001.

En la tabla 2 se muestra la significación exacta obtenida a través de la prueba U de Mann-Whitney. En este sentido, no existe significación en ninguna de las pruebas que componen la Puntuación Principal del Lenguaje (PPL). Las puntuaciones de 0,667 para Comprensión de Frases, 0,667 para Morfosintaxis, 0,686 para Elaboración de Frases, 0,343 para Repetición de Frases, 0,800 para Palabras Relacionadas y 0,400 para Relaciones semánticas, no establecen la existencia de diferencias significativas entre el grupo control y el grupo con TEA grado 1 ($p < 0.05$).

Esto puede ser debido al pequeño tamaño que presenta la muestra, ya que en la recogida de datos se observaron ciertas diferencias entre las respuestas del alumnado con desarrollo típico y el alumnado con TEA grado 1. Sin embargo, no podemos mencionar la existencia de diferencias a resaltar entre los presentes grupos.

Para comparar las habilidades pragmáticas del lenguaje entre el grupo control y el grupo TEA grado 1, se ha usado la adaptación al castellano del cuestionario *Children's Communication Checklist* (CCC) (Crespo-Eguilaz et al., 2016). Para su análisis estadístico, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney con el propósito de analizar la existencia o no de diferencias significativas en los diferentes componentes de la prueba: Puntuación Total, Pragmática, Relaciones Sociales y Rango de Interés (Véase tabla 3).

Tabla 3. Prueba U de Mann-Whitney sobre la adaptación al castellano del Children's Communication Checklist (CCC)

	CCC- Total	CCC-Pragmática	CCC RRSS	CCC- Rango de interés	Sumatorio ítems 27,40,48,52,53,54
U de Mann-Whitney	,000	,000	,000	,000	,000
W de Wilcoxon	10,0	10,000	10,0	10,000	10,000
Z	-2,323	-2,309	-2,337	-2,337	-2,337
Sig. asintótica (bilateral)	,020	,021	,019	,019	,019
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,029*	,029*	,029*	,029*	,029*

Nota. CCC (Children's Communication Checklist), RRSS (Relaciones sociales). * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Como se puede observar en la tabla 3, existe una significación de 0'029 para cada una de las subpruebas que componen dicha prueba. Esto clarifica que existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental (grupo TEA grado 1) en cuanto a la comunicación pragmática, relaciones sociales y rango de interés, así como en el sumario de los ítems 27, 40, 48, 52, 53 y 54.

Finalmente, para mostrar a modo de síntesis los resultados obtenidos y mencionados previamente, se usó la prueba no paramétrica de resúmenes de casos para establecer una tabla comparativa entre ambos grupos. Se muestra a continuación la media y desviación estándar de cada uno de los grupos en base a los diversos cuestionarios utilizados (véase tabla 4).

Tabla 4. Resumen de casos para analizar los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) del CELF-5 y cuestionario Children's Communication Checklist

		CELF-5_PE_CF	CELF-5_PE_M	CELF-5_PE_EF	CELF-5_PE_RF	CELF-5_PE_PR	CELF-5_PE_RS	CCC-Total	CCC-Pragmática	CCC-RRSS	CCC-Rango de interés
Control	N	1	1	4	4	3	3	4	4	4	4
	Media	6,00	13,00	5,000	4,250	8,33	9,00	18,25	13,75	3,25	1,250
	Desviación estándar	.	.	2,449	1,893	2,082	3,000	3,947	3,862	,9574	,9574
TEA grado 1	N	2	2	4	4	2	2	4	4	4	4
	Media	4,50	9,50	5,750	5,000	8,50	12,00	73,25	55,50	10,75	8,000
	Desviación estándar	,707	,707	1,893	,8165	,707	4,243	8,301	3,109	3,774	1,4142
T	N	3	3	8	8	5	5	8	8	8	8
	Media	5,00	10,67	5,375	4,625	8,40	10,20	45,750	34,625	7,000	4,625
	Desviación estándar	1,000	2,082	2,0659	1,4079	1,517	3,421	30,0083	22,5511	4,7509	3,7773

Como puede verse en la tabla 4, las medias obtenidas para las pruebas que componen la puntuación principal del lenguaje con la que se pretende realizar una comparativa entre los perfiles lingüísticos del grupo control y grupo TEA, son muy similares, no mostrando diferencias significativas. Por el contrario, en las subpruebas que componen la versión en castellano del cuestionario *Children's Communication Checklist*, encontramos mayores diferencias entre las medias obtenidas por ambos grupos, siendo las más significativas las relacionadas con la puntuación total de la pragmática (18,25 y 73,25 para grupo control y grupo TEA grado 1 respectivamente).

A modo de síntesis, se muestra que el área que está más afectada en el alumnado con TEA grado 1 hace alusión a la comunicación pragmática, no mostrando afectación en las áreas evaluadas a través de la puntuación principal del lenguaje del CELF-5 (comprensión de frases, morfosintaxis, elaboración de frases, repetición de frases, palabras relacionadas y relaciones semánticas). A través de la prueba resúmenes de casos, se puede contrastar y relacionar los resultados expuestos previamente a través de la prueba U de Mann-Whitney.

4. DISCUSIÓN

Partiendo de la hipótesis de que los niños con TEA grado 1 asociado a Síndrome de Asperger presentan mayores déficit en el discurso y en el área pragmática que los niños con desarrollo típico, este estudio se planteó como objetivos, por un lado, analizar los rasgos de la comunicación pragmática del alumnado con TEA grado 1 y, por otro, realizar una comparativa sobre el uso pragmático del lenguaje y la comunicación social paralingüística con un grupo con desarrollo típico.

En los resultados obtenidos en esta investigación a través de la adaptación al castellano del Children's Communication Checklist (CCC), se confirmó una diferencia significativa en las habilidades pragmáticas en los niños con TEA grado 1 con respecto al grupo con desarrollo típico (DT). Este hecho corrobora el déficit pragmático mencionado por Camargo Fernández & Cortés García, (2020), el cual provoca interrupciones en la comunicación social y aumenta la probabilidad de fracaso social.

Además, estos resultados están en consonancia con los aportados por otros estudios que han investigado sobre la competencia pragmática en grupos TEA. El estudio realizado por (Baixauli et al., 2018) analiza las habilidades pragmáticas de los niños TEA y niños con TEA y TDAH en comparación con un grupo con DT, el cual mostró también diferencias significativas en todas las escalas analizadas de la pragmática entre los dos grupos con TEA y el grupo con DT, existiendo una escasa capacidad para discriminar o establecer diferencias entre los dos grupos con TEA (TEA y TEA con TDAH).

Al unísono de lo comentado en cuanto a las habilidades pragmáticas, cabe comentar dos aspectos que también aparecen afectados en el alumnado con TEA grado 1 en los resultados de la presente investigación. Se habla aquí de las relaciones sociales y la presencia de un rango de interés muy específico. Este hallazgo resulta esperable dado que son dos de los aspectos analizados como factores de la competencia pragmática (Crespo-Eguilaz et al., 2016). Esto obtenido está en consonancia con lo aportado por otros estudios (Rodríguez Muñoz, 2012; Naranjo, 2014; Camargo Fernández & Cortés García, 2020), donde se refleja un alto predominio de los intereses personales de las personas con TEA grado 1 cuando entablan una conversación, así como las dificultades presentadas a la hora de realizar interacciones orales o llevar a cabo una adecuada dinámica conversacional.

La competencia pragmática está relacionada y depende en cierta medida de los otros componentes que conforman el lenguaje (fonológico, semántico, morfológico y sintáctico) (Feld,

2015), por lo que esta investigación analizó el perfil lingüístico de los participantes a través del CELF 5 (Semel, Wiig, & Secord, 2018), haciendo uso de las pruebas que componen la puntuación principal del lenguaje (PPL), las cuales se corresponden con el *Core Language* expuesto en el CELF 4 (Semel, Wiig, & Secord, 2003). En este sentido, no se han podido corroborar diferencias significativas entre el grupo con TEA grado 1 y el grupo control.

Estos resultados coinciden con lo expuesto por Martín Borreguero (2005), donde se afirma que en las personas con TEA grado 1 existe una escasa afectación en los aspectos morfosintácticos. Sin embargo, estos resultados obtenidos en la presente investigación muestran cierta controversia con lo expuesto por (McCann et al., 2007; González Carbajal 2002), estudios que demuestran una afectación de las habilidades fonológicas, así como dificultades en la comprensión del lenguaje metafórico, aspecto relacionado con la semántica. Asimismo, el estudio realizado por Martos y Ayuda (2002), realiza una comparativa entre alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) (hoy en día TDL) y TEA. En éste, a la hora de analizar concretamente el desarrollo del lenguaje del alumnado con TEA se establece que este grupo presenta menor riqueza comunicativa en las tres dimensiones propuestas (léxico-semántico y pragmático), siendo mayores estas dificultades en el alumnado que presenta TEA con retraso mental.

Esta controversia en los datos obtenidos en la presente investigación con los estudios mencionados puede deberse, en cierta medida, a la escasa muestra con la que cuenta la investigación. A pesar de ello, cabe comentar el aspecto novedoso de esta investigación en base al análisis del perfil lingüístico de las personas diagnosticadas con TEA grado 1, ya que como establece (Eigsti et al., 2011), son muy pocas las investigaciones realizadas en el ámbito del autismo que indaguen más allá de la competencia pragmática.

Hasta la fecha de hoy, debido a la reciente publicación del test, no se ha podido encontrar ninguna investigación que utilice el CELF-5 para analizar el lenguaje en personas con TEA grado 1, lo que esta investigación puede ser una primera aproximación para analizar el perfil lingüístico de las personas con TEA grado 1.

Un aspecto a resaltar de esta investigación ha sido el uso de pruebas de cribaje para confirmar la presencia o ausencia de rasgos autistas, lo que ha permitido confirmar la muestra final, coincidiendo en este caso con la inicial. Asimismo, otro de los aspectos que no se han podido analizar es el relacionado con el sexo. A pesar de la importancia y de los cambios que se están desarrollando en la prevalencia del TEA grado 1, para esta investigación no se han encontrado chicas diagnosticadas de TEA grado 1. Como bien menciona (Hervás Zúñiga, Balmaña y Salgado 2017), la prevalencia de TEA grado 1 es mayor en chicos que en chicas. Sin

embargo, en los últimos años se ha dado un cambio que refleja un incremento paulatino de los casos en chicas, quizás por los cambios en los criterios diagnósticos (Hervás Zúñiga, Balmaña y Salgado 2017).

En cuanto a la metodología empleada ha resultado ser eficaz para recabar la información necesaria y poder corroborar la hipótesis previamente planteada. En futuras investigaciones, en caso de incrementar la muestra, se podría realizar un estudio paramétrico y aplicar así, otro tipo de análisis estadísticos (ANOVA, T-Student...). A pesar de ser un estudio no paramétrico, se ha comprobado con la prueba U de Mann-Whitney y corroborado con la prueba resúmenes de casos, la diferencia significativa existente en base a la competencia pragmática entre ambos grupos (DT y TEA grado 1).

Finalmente, algunas investigaciones (Artigas et al., 2004; Darretxe Urrutxi & Sepúlveda Velásquez, 2017; Latorre Cosculluela & Puyuelo Sanclemente, 2016; Morelos Gómez et al., 2015) proponen continuamente intervenciones para mejorar las habilidades sociales y comunicación pragmática de las personas con TEA. Sin embargo, (Eigsti et al., 2011), menciona una escasez de investigaciones que analicen déficit en otros aspectos del lenguaje que están íntimamente ligados con la pragmática. Atendiendo a lo expuesto por (Martín Borreguero, 2005), tener buen conocimiento en las reglas gramaticales no asegura una buena comunicación social. Los diversos componentes del lenguaje, con especial predominio del pragmático, son buenos predictores de un correcto desarrollo de las relaciones sociales y presentan así, un papel importante en las interacciones sociales (Baixauli et al., 2018). Los déficits en su dominio pueden contribuir al establecimiento de conductas disruptivas, aislamiento, inseguridad..., por lo que se hace fundamental conocer donde se presentan las dificultades en el alumnado para actuar en base a ello (Baixauli et al., 2018).

En este sentido, esta investigación conlleva una serie de implicaciones prácticas, ya que con la misma se establece una primera aproximación al análisis del perfil lingüístico del alumnado, tanto con TEA grado 1 como con desarrollo típico, lo que permite desarrollar posteriormente intervenciones más adecuadas a las necesidades de cada persona. Todo ello orientado siempre a buscar el máximo desarrollo de las capacidades y habilidades del alumnado para favorecer su desarrollo tanto personal como social, escolar y laboral.

5. CONCLUSIONES

Con esta investigación se ha contribuido a las investigaciones relacionadas con la conciencia pragmática, así como, se ha corroborado lo expuesto en otros estudios en base a las limitaciones

o barreras que presenta el alumnado con TEA grado 1 en lo relacionado con la comunicación pragmática, aspecto que se considera fundamental para el buen desarrollo de interacciones y relaciones sociales. Al unísono, se ha podido establecer una primera aproximación al análisis del perfil lingüístico, aportación que puede ser de gran utilidad para completar los conocimientos teóricos existentes.

A menudo, cuando se habla de personas con TEA grado 1, uno de los aspectos a resaltar son sus dificultades para relacionarse, crear relaciones de amistad... Somos seres sociables por naturaleza, y el aspecto social es uno de los más importantes para el desarrollo personal, escolar y laboral. Es esto, uno de los motivos por lo que la presente investigación ha indagado sobre la competencia pragmática de estas personas, con el objetivo de contribuir a su análisis y ser un punto de inicio para desarrollar intervenciones que favorezcan este tipo de situaciones.

A pesar de los resultados mostrados y su potencial de utilidad, esta investigación presenta una serie de limitaciones a tener en cuenta para futuras investigaciones. Una de las limitaciones del presente estudio reside en las dificultades para realizar la búsqueda de participantes, lo que ha dado lugar a contar con una escasa muestra.

Con el objetivo de analizar también la variable del sexo en las personas con TEA grado 1, para futuras investigaciones sería un aspecto muy importante buscar a chicas con TEA grado 1 con el principal objetivo de analizar también la presencia de los déficits planteados también en dicho grupo, ya que como muestra el estudio realizado por (Navarro-Pardo et al., 2021), la prevalencia en chicas es cada vez mayor.

Comprender el perfil de alteraciones de las personas con TEA grado 1 en comparación con personas con desarrollo típico, contribuye a una mejor adaptación y entendimiento que permiten tener mayor éxito en los procesos de intervención que se realicen en el presente campo. En esto radica la importancia de investigar en estos campos, siempre con la finalidad de analizar posibles dificultades para ofrecer una respuesta educativa acertada a las necesidades de las personas con dicho trastorno.

6. REFERENCIAS

- Alcantud, F. (2003). *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- American Psychiatric Association (1980) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 3rd Edition (DSM-III). Washington DC: American Psychiatric Association.

- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th Edition (DSM IV). Washington DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2014). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5^a Edition (DSM-5). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Artigas, J., Freire, S., Llorente, M., González, A., Martos, J., Candelas, J., & Ayuda, R. (2004). El Síndrome de Asperger en la Adolescencia. *Un Acercamiento al Síndrome de Asperger: Una Guía Teórica y Práctica*.
- Auyeung, B., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Allison, C. (2008). The autism spectrum quotient: Children's version (AQ-Child). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7). <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0504-z>
- Baixauli, I., Berenguer, C., Roselló, B., & Colomer, C. (2018). Análisis de habilidades pragmáticas de niños con TEA y niños con TEA y TDAH. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1). <https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i1.60>
- Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Brown, J., & Rogers, S. J. (2008). Friendship in high-functioning children with autism spectrum disorder: Mixed and non-mixed dyads. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7). <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0501-2>
- Berlanga Silvestre, V. y Rubio Hurtado, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *R evista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113.
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(6). <https://doi.org/10.1017/S0021963098002832>
- Bishop, D. V. M., & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(12). <https://doi.org/10.1017/s0012162201001475>
- Camargo Fernández, L., & Cortés García, R. (2020). Desarrollo y mejora de la competencia pragmática en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista y lenguaje funcional. *Normas*, 10(1). <https://doi.org/10.7203/normas.v10i1.19279>
- Carmona, M. G., & López, J. E. (2018). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 26(2).
- Crespo-Eguilaz, N., Magallon, S., Sanchez-Carpintero, R., & Narbona, J. (2016). [The Spanish adapted version of the Children's Communication Checklist identifies disorders of pragmatic use of language and differentiates between clinical subtypes]. *Revista de Neurologia*, 62 Suppl 1.

- Darretxe Urrutxi, L., & Sepúlveda Velásquez, L. (2017). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(24). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1477>
- Ehlers, S., Gillberg, C., & Wing, L. (1999). A screening questionnaire for Asperger syndrome and other high- functioning autism spectrum disorders in school age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2). <https://doi.org/10.1023/A:1023040610384>
- Eigsti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. In *Research in Autism Spectrum Disorders* (Vol. 5, Issue 2). <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001>
- Faridi, F., & Khosrowabadi, R. (2017). Behavioral, cognitive and neural markers of asperger syndrome. In *Basic and Clinical Neuroscience* (Vol. 8, Issue 5). <https://doi.org/10.18869/NIRP.BCN.8.5.349>
- Feld, V. (2015). Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación. *Pensamiento Psicológico*, 12(1). <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi12-1.hfon>
- Fernández, P., Vallejo, G., Livacic, P.E. & Tuero, E. (2014). Validez estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. *Anales de Psicología*, 30 (2), 756- 771. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>
- Ginestar Rodríguez, M., Pastor-Cerezuela, G., Tijeras-Iborra, A., & Inmaculada Fernández-Andrés, M. (2019a). Efectividad de las historias sociales en la intervención en el trastorno del espectro autista: una revisión. *Papeles Del Psicólogo / Psychologist Papers*, 40(3), 217–225. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2904><http://www.papelesdelpsicologo.es><http://www.psychologistpapers.com>
- Gómez Rivadeneira, A. (2015). Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE): Descifrando la CIE-10 y esperando la CIE-11. *Monitor Estratégico*, 7.
- González-Carbajal, A. (2002). Intervención comunicativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger. En J. Martos y M. Pérez (Coords.), *Autismo: un enfoque orientado a la formación en logopedia* (pp. 85-100). Valencia: Nau Llibres.
- González, del Río, M., Echeverry, G., Reaño, E., Felici, M. S., Sanz Pons, R., Gómez, S. L., Torres, R. M. R., Ares, E. M. T., Nacional De Psiquiatría, I., de La, R., Muñiz, F., Garrabé De Lara, M., El, J., & Historia, A. (2015). La Tríada de Wing y los vectores de la Electronealidad: hacia una nueva concepción sobre el Autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3).
- Hervás Zúñiga, A., Balmaña, N. y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista. *Revista de Pediatría*, 21 (2).

- Janik Blaskova, L., & Gibson, J. L. (2021). Reviewing the link between language abilities and peer relations in children with developmental language disorder: The importance of children's own perspectives. In *Autism and Developmental Language Impairments* (Vol. 6). <https://doi.org/10.1177/23969415211021515>
- Latorre Cosculluela, C., & Puyuelo Sanclemente, M. (2016). Evaluación Psicopedagógica e Intervención Sociocomunicativa en Niños con Trastorno de Asperger. Análisis de un Caso Psychological Assessment and Socio-communicative Intervention for Children with Asperger Syndrome. A Case Analysis. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1).
- Martín Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41(S01). <https://doi.org/10.33588/rn.41s01.2005386>
- Martos, J. y Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. *Revista de Neurología*, 34 (supl 1), 68-63.
- McCann, J., Peppé, S., Gibbon, F. E., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2007). Prosody and its relationship to language in school-aged children with high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(6). <https://doi.org/10.1080/13682820601170102>
- Molina, M. y Ochoa, C. (2013). Estudios observacionales. estudios transversales. Medidas de frecuencia. Técnicas de muestreo. *Evidencias en pediatría*, 9 (4), 1-4.
- Morelos Gómez, N., Ramírez Ortiz, A. K., & Soto Montante, C. G. (2015). Programa de intervención para Niños con Síndrome de Asperger. *Eclecta*, 13(20).
- Naranjo Flórez, R. A. (2014). Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger. *Nova*, 12(21). <https://doi.org/10.22490/24629448.998>
- Navarro-Pardo, E., López-Ramón, M. F., Alonso-Esteban, Y., & Alcantud-Marín, F. (2021). Diagnostic tools for autism spectrum disorders by gender: Analysis of current status and future lines. In *Children* (Vol. 8, Issue 4). <https://doi.org/10.3390/children8040262>
- Organización Mundial de la Salud (2011). Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 11.a revisión). <https://icd.who.int/es>
- Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., Joosten, A., & Speyer, R. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PLoS ONE*, 12(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172242>
- Rodríguez Medina, J. (2019). *Mediación entre iguales, competencia social y percepción interpersonal de los niños con tea en el entorno escolar* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].

- Rodríguez Muñoz, F. J. (2012). La conciencia pragmática de adultos con síndrome de Asperger. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32(1), 21–31. <https://doi.org/10.1016/J.RLFA.2012.01.002>
- Scott, M., & Sedgewick, F. (2021). ‘I have more control over my life’: A qualitative exploration of challenges, opportunities, and support needs among autistic university students. *Autism and Developmental Language Impairments*, 6. <https://doi.org/10.1177/23969415211010419>
- Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2003). *Clinical evaluation of language fundamentals-Spanish* (4th English). Pearson.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 335–364). New York: Wiley.
- Vargas, G.C., Cárdenas, J.D., Cabrera, D.M. y León, A.G. (2019). Síndrome de Asperger. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3 (4), 416-433.
- Wiig, E., Semel, E., & Secord, W.A. (2018). *CELF 5: evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje*. Madrid: Pearson
- Wing, L. & 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.