



**Universidad de Valparaíso
Facultad de Medicina - Fonoaudiología**

**Tesis para aplicar al título de
Magíster en Fonoaudiología Mención Lenguaje**

**CARACTERIZACIÓN DEL LÉXICO UTILIZADO EN TEXTOS ESCRITOS POR
NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA – NIVEL I**

Autor: Lizeth Yasbleidy Celis Chaparro

Directora: Irene Renau Araque

Docente Asesor: Margarita Garcés

Investigación enmarcada en el Proyecto FONDECYT 11140704

VALPARAÍSO - CHILE

29 DE ENERO 2018

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a cada uno de los miembros de mi familia, quienes con su implacable apoyo y su innegable amor, hicieron posible esta increíble y enriquecedora experiencia. Gracias a mi madre, padre, hermano y abuela, porque pese a la enorme distancia física, permanecieron a mi lado alentando mi crecimiento personal e intelectual, fortaleciendo mi voluntad y fortaleza con sus actos de amor incondicional.

Agradezco a mi tutora de tesis Irene Renau, sin su ayuda e inquebrantable dedicación, no habría sido posible realizar esta investigación. Gracias, por enseñarme la perseverancia en sus diversas formas y por mostrarme el enriquecedor camino de la paciencia y el cariño por lo que aporta al alma y al intelecto.

Agradezco infinitamente a cada una de las personas, amigos y compañeros, que con cariño me acogieron en este, su país, en sus corazones y familias, haciendo que me sintiera poco a poco menos extranjera y más en un segundo hogar.

Agradezco a cada uno de los profesores y directivos del magister en fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, que aportaron con sus enseñanzas a mi formación profesional. Especialmente a la profesora Margarita Garcés, por su constante apoyo desde el inicio mi proceso formativo en el país. Por su compromiso con nuestro quehacer, gracias.

Y finalmente, agradezco a las personas que de una u otra forma ayudaron a que con valentía y fortaleza emprendiera el camino hacia mis sueños y metas, a ustedes por apoyarme en formas que no imaginaron.

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
INDICE.....	3
RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1:	9
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
1.1. Concepto de unidad léxica o palabra.....	9
1.2. Lexicología.....	10
1.2.1 Combinatoria léxica.....	11
Tabla 1. Clasificación estructural de las colocaciones	12
1.2.2 Acepciones figuradas.....	14
1.2.2.1 La metáfora	14
1.2.2.2 La metonimia	15
1.2.3 Riqueza léxica.....	16
1.3. Síndrome de Asperger.....	17
1.3.1 Aportes históricos	17
1.3.2 Actualidad diagnóstica.....	19
Tabla 2. Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autismo	22
1.3.3 Características lingüísticas/comunicativas.	25
1.3.4 El léxico en el TEA nivel 1.....	29
CAPÍTULO 2:	33
MÉTODO	33
2.1 Diseño del estudio	33
2.2 Objetivos del estudio.....	33
2.2.1 Objetivo General.....	33
2.2.2 Objetivos específicos	33
2.3 Población y muestra	34
2.4 Criterios de selección de la muestra.....	34
2.5 Especificación de variables	35
Tabla 3. Definición de variables.....	35
2.6 Procedimiento de recolección y análisis	36

CAPÍTULO 3:	38
RESULTADOS	38
Tabla 4. Datos demográficos del grupo de participantes.....	38
3.1 Resultados del análisis de las variables combinatoria léxica y acepciones figuradas.	
39	
Tabla 5. Descripción de las variables léxico-semánticas: acepciones figuradas	39
Tabla 6. Descripción de las variables léxico-semánticas: junto/separado.....	40
Tabla 7. Descripción de las variables léxico-semánticas: léxico-semántico.	41
Tabla 8. Descripción de las variables léxico-semánticas: nombre propio/común.....	48
Tabla 9. Descripción de las variables léxico-semánticas: repetición léxica o de palabra funcional	49
3.2 Resultados del análisis de la variable riqueza léxica.....	52
Tabla 10. Análisis riqueza léxica por medio del software AntConc	52
Gráfico 1. Relación porcentual de riqueza léxica de los participantes.....	53
CAPÍTULO 4:	54
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	54
Conclusión.....	56
CAPÍTULO 5:	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
CAPÍTULO 6:	64
ANEXOS	64
Anexo 1. Corpus escrito por sujetos con TEA nivel 1	64
Anexo 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	70
CONSENTIMIENTO INFORMADO	70
Anexo 3. ASENTIMIENTO INFORMADO	72
ASENTIMIENTO INFORMADO.....	72
ACTA DE ASENTIMIENTO INFORMADO.....	73

RESUMEN

La presente tesis busca describir las características del léxico empleado en un corpus lingüístico, compuesto por 17 textos escritos por 6 sujetos con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel I (Síndrome de Asperger- DSM IV), en edades entre los 8 y los 18 años de edad cronológica, pertenecientes a la institución Apoyo Autismo Chile de la ciudad de Viña del Mar – Chile.

La anterior descripción dada a partir del análisis de 3 variables léxicas específicas: riqueza léxica, combinación léxica y uso de acepciones figuradas. Aspectos que no han sido explorados a profundidad dentro del TEA. Dicho análisis se llevó a cabo por medio enfoque metodológico mixto, en donde, para la caracterización de las variables de combinación léxica y uso de acepciones figuradas, se realizó un análisis lingüístico manual detallado, y para la medición de índices de riqueza léxica, se empleó en primera instancia el software AntConc para el análisis de corpus y conteo de palabras y a partir de allí, hacer uso de fórmulas de cálculo establecidas por la literatura.

Se identificaron así diversos rasgos particulares a nivel léxico-semántico, escasamente reportados por la literatura, dejando entrever dificultades en la competencia lingüística de los sujetos. Específicamente, la investigación permitió reconocer peculiaridades en diversos aspectos de la producción del lenguaje en el TEA nivel I, las cuales en numerosas ocasiones pasan desapercibidas para la clínica fonoaudiológica y que podrían ser de interés para futuras investigaciones en el área.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno de Espectro Autista (TEA) nivel I (Síndrome de Asperger, DSM-IV) está compuesto por cuadros neurobiológicos muy específicos que aparecen tempranamente en los niños. Lo anterior es reportado dentro de diversos estudios (Borreguero, 2005; García, E. 2005; Williams, K. 1995) que han mostrado ciertos indicadores que permiten vislumbrar algunas de las dificultades más profundas que presentan los niños con este trastorno, específicamente a nivel léxico-semántico, que aunque se conozca poco, se muestran algunas características que dan paso a un interesante espacio para la investigación; son características como: la alteración de la capacidad para evocar palabras según el concepto, dificultad en la comprensión de conceptos abstractos, dificultad en el procesamiento de lenguaje metafórico o figurativo, dificultad para inferir, y uno de los indicios que nos interesa en este caso, el acceso al almacén léxico, evidenciado en la producción de textos escritos. No obstante, el medio social ha desarrollado la “cultura del autismo” basándose en elementos de falsa creencia con respecto a su existencia y a sus características, dando en diversas ocasiones explicaciones no científicas y no basadas en evidencia (De Clercq, 2012).

En la actualidad, se cuenta con una serie de caracterizaciones comunicativas del TEA - nivel I, en donde se analiza grosso modo cada uno de los niveles del lenguaje (fonético-fonológico, sintáctico, semántico) dentro de perfiles lingüísticos; sin embargo, dichas caracterizaciones son poco específicas, enfocándose generalmente en aspectos pragmáticos de la comunicación y en la comprensión (input) de los niños con Síndrome de Asperger (SA) que en la producción (output) y la forma en que estos niños expresan sus necesidades, con respecto al léxico al escribir (García, E. 2005; y Borreguero 2005).

Estudios previos reconocen “la simplicidad, imprecisión y reducida validez de las medidas utilizadas por el DSM (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales) para valorar el desarrollo lingüístico del niño con síndrome de Asperger y determinar la ausencia de retraso clínicamente significativo” (Borreguero, 2005:1). Dicho estudio resalta también diversas críticas a las evaluaciones del desarrollo lingüístico temprano en el niño, las cuales, según reporta, se basan en juicios subjetivos, sin bases evaluativas psicométricas o test

estandarizados de las habilidades del niño en todos los contextos en los que se desarrolla, basándose así netamente en impresiones clínicas poco precisas.

Esta tesis pretende hacer una contribución a un aspecto poco estudiado en los niños con diagnóstico de TEA nivel I, y por el contrario analizado suficiente en los niños bajo parámetros de normalidad, como lo es el léxico. Pese a que los niños con SA cuentan con un desarrollo intelectual dentro de parámetros de normalidad, presentan alteraciones en la interacción social, y como contraparte, habilidades particularmente aumentadas en el uso del vocabulario (Mariscal, 2010; Osorio, 2014; Naranjo, 2014); se reconocen de igual forma, dificultades ya reportadas para la comprensión del lenguaje figurado, áreas que no han sido descritas ni analizadas a detalle, y es en el nivel léxico que se produce un gran número de los significados figurados que empleamos. Sumado a esto, todo ello se ha estudiado aún con menor profundidad en la producción que en la comprensión, y dentro de la producción, la escritura ha sido casi totalmente ignorada. Es así como al ser analizados estos aspectos en el presente estudio, ello constituiría un aporte enriquecedor no solo para la clínica terapéutica de la profesión, sino también para la comprensión más completa del trastorno.

Partiendo de lo descrito anteriormente, se establece como pregunta de investigación para este estudio: ¿Qué características léxicas se evidencian en textos escritos de niños con diagnóstico de TEA nivel I (SA, DSMIV)?

Planteando de esta manera el objetivo general de la investigación es describir las características léxico-semánticas de un corpus lingüístico de textos escritos (anexo 1) realizados por niños con diagnóstico de TEA nivel I, en un rango de edad entre los 8 y los 18 años de edad, que pertenecen a la institución Apoyo Autismo Chile de la comuna de Viña del Mar. De dicho objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la cantidad y variabilidad de palabras utilizadas por los sujetos en estudio, con el fin de determinar la riqueza léxica de los textos.
- Caracterizar la combinatoria léxica presente en los textos.
- Identificar especificidades del léxico de los textos estudiados en relación con uso de acepciones figuradas.

La relevancia de este estudio está en poder explorar las características léxicas que los niños con TEA nivel I emplean para explicar ideas, fenómenos, emociones, etc., de forma escrita, generando evidencias clínicas, de las características detectadas. La tesis espera constituir un aporte a la clínica fonoaudiológica, contribuyendo a establecer un perfil lingüístico-lexicológico y permitiendo proyectar futuros enfoques de intervención basados en la evidencia en este caso marcado hacia áreas léxico-semánticas.

La presente investigación está enmarcada dentro del proyecto Fondecyt 11140704 guiado por la docente Irene Renau de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se llevó a cabo en institución Apoyo Autismo Chile de la comuna de Viña del Mar a 7 sujetos dentro del rango de edad previamente establecido.

Se presentó como principal limitación para el desarrollo óptimo del estudio el tamaño de la muestra, ya que interfirieron factores como los diagnósticos asociados al TEA nivel I, como discapacidad intelectual (DI) o trastorno por déficit de atención (TDAH con o sin hiperactividad) y ausencia de habilidades lecto-escritas en el rango de edad adecuado para la investigación (estos factores correlacionados con los criterios de inclusión y exclusión). No obstante, se contó con la participación activa de los sujetos y tutores legales, permitiendo así el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO 1:

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se expondrán conceptos básicos relevantes sobre lexicología, desde la concepción de “palabra”, hasta aspectos léxicos analizados, como combinatoria léxica, riqueza léxica y acepciones figuradas. De igual forma se describe la teoría relacionada con el trastorno del espectro autista (TEA) nivel I, también denominado Síndrome de Asperger (DSM IV), los diferentes aspectos reportados a nivel lingüístico-comunicativo y algunos contextos históricos y de evolución diagnóstica del mismo.

1.1. Concepto de unidad léxica o palabra

Este trabajo analiza el léxico empleado en los textos de los sujetos con Síndrome de Asperger (TEA nivel I) y, por ello, el primero problema que este marco teórico pretende resolver es qué se entiende por “unidad léxica” o “palabra” (a fines de esta investigación, se considerarán términos sinónimos). Diversas posiciones se han establecido con el fin de vislumbrar el concepto de “palabra”. Por ejemplo, la palabra vista desde el sistema gráfico como todo aquello que separamos por espacios en la escritura (utilizada a menudo por la lingüística computacional); definida como la más pequeña de las unidades del lenguaje con significado propio e independiente (la expuesta tradicionalmente por la lingüística) (Piera, 2009: 26). Se trata de una cuestión todavía abierta en lingüística y, en esta tesis, se asume esta segunda concepción, complementada con las posiciones de la lexicología de autores como Sinclair (1998) o Hanks (2013), como luego se indicará. La palabra puede considerarse, por tanto, como una unidad que posee una categoría gramatical, una función en la oración y un significado. Como indicó Saussure (1916), es un signo lingüístico, como la palabra “*casa*”, es un sustantivo que significa “*establecimiento en donde vive alguien*”.

Sinclair (1998), Hanks (2013) y otros autores han indicado que el significado de las unidades léxicas no puede analizarse aisladamente, sino que se activa en el contexto en que la palabra es usada. Por ello justifican la lingüística de corpus, que analiza siempre cada palabra en un texto específico. En concreto, el contexto sintagmático es el que con frecuencia

desambigua una palabra. Por ejemplo, en el caso de *corazón*, presenta una serie de diversos significados: órgano de naturaleza muscular, parte central de algo, sentimientos, ánimo o valor etc. Pero Sinclair (1998) y otros autores han observado que es el contexto el que activa el significado. Si se dice “murió de un problema de corazón”, aquí “corazón” significa ‘órgano’, pero si se dice “se adentraron en el corazón de la selva”, aquí significa ‘parte central de algo’. Lo que le hace activar uno u otro significado a las unidades léxicas es el contexto sintagmático (adentrarse, selva, etc.).

1.2. Lexicología

El concepto de unidad léxica, así como la relación entre la morfosintaxis y el significado de la unidad léxica, entre otras cuestiones, son tratadas por la lexicología o semántica léxica. Para comprender en rasgos generales la lexicología, debemos comenzar por identificar su objeto de estudio, el léxico. Así, De Mauro (2006) indica que “por ‘léxico’ nos referimos a todo el inventario de palabras en un idioma, reservando el término 'diccionario' (un "libro sobre palabras", Wörterbücher) por sus representaciones metalingüísticas y el término "vocabulario" para subconjuntos de ese inventario” (De Mauro, 2006: 19). Desde allí que se reconozca al léxico como la base fundamental de la construcción morfosintáctica de una lengua y la manifestación cultural y particular de una lengua, adaptada a cada comunidad (De Miguel, 2009). Esto claramente sin dejar de lado aspectos que se relacionan directamente con el léxico; no son menos importantes aspectos como la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica o la pragmática, áreas sumamente relevantes como complemento entre sí para el aporte esencial para la articulación de un idioma.

Ahora bien, según De Miguel (en prensa) la lexicología hace referencia a “... la disciplina que estudia el significado de las unidades léxicas de una lengua y las relaciones sistemáticas que se establecen entre ellas en virtud de su significado” (De Miguel, en prensa: 1). Si ahondamos en la comprensión de la disciplina, nos encontramos que se entreteje una red de conceptos relevantes implicadas en el aprendizaje, manejo y uso de las unidades léxicas. Estos a grandes rasgos centrados en los diversos significados que se le confieren a cada palabra, la posible colocación de ellas dentro de un idioma, su potencial sintáctico y la adaptabilidad de las mismas a diversos contextos (De Mauro, 2006; Sinclair, 1998).

En la competencia gramatical y morfológica del hablante, las unidades léxicas constituyen una parte esencial para el conocimiento del hablante sobre la estructura de su lengua, al establecer entre sí relaciones formales y semánticas, la cual se daría de forma gradual, comenzando desde los elementos más “pequeños” hasta llegar progresivamente a la expresión del lenguaje (De Miguel, 2009; De Mauro, 2006).

El hablante tiene información sobre la estructura interna de las palabras, relaciones formales de una palabra con otra y en el uso los principios que permiten la formación de nuevas unidades léxicas de su lengua. Sin embargo, para lo anterior es necesario comprender aspectos diferenciales entre la morfología léxica y la morfología flexiva. En donde la morfología léxica (o formación de palabras) orienta sobre los procedimientos formales para la creación de nuevas palabras, partiendo de unidades léxicas ya existentes y contemplando la modificación del significado léxico de base; y la morfología flexiva, brinda reconocer distintas variaciones gramaticales de una misma palabra, estableciendo ciertos principios relacionales a tener en cuenta, como las propiedades en determinada clase de palabra, las relaciones sintácticas (relación género y número), el mismo significado léxico de base de la palabra y propiedades de la oración. Dichos ajustes con el fin esencial de satisfacer sus necesidades comunicativas como hablante y como individuo perteneciente a una comunidad que tiene que adaptar continuamente su herencia léxica (De Miguel, 2009; Sinclair, 1998; De Mauro, 2006).

1.2.1 Combinatoria léxica

Luego de describir anteriormente las generalidades de la lexicología, se relacionará en este apartado las concepciones reportadas en relación a la combinatoria y las colocaciones léxicas, como uno de los elementos básicos de análisis para el presente estudio.

Ahora bien, una de las definiciones más claras entregadas por la literatura para las colocaciones léxicas es entregada por la autora Gloria Corpas Pastor (1996, 2001)

“Las colocaciones son unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de

combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica” (Corpas Pastor, 1996:66. Cit. en Molero & Salazar, 2010).

Partiendo de esta definición, las colocaciones entendidas entonces como unidades fraseológicas ("combinación estable de unidades léxicas formada por al menos dos palabras gráficas, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta" (Corpas Pastor, 1998a: 167. Cit. en Corpas, 2001: 91), polilexicales formadas por lo menos por dos palabras gráficas como por ejemplo, *ignorar olímpicamente, testigo ocular o café cortado*; en otros casos entrelazadas por una palabra gramatical como *entablar una conversación, pronunciar un discurso o ventilar un secreto* (Corpas, 2001; Molero & Salazar, 2010). Y de igual forma colocaciones más complejas del tipo *un tiempo horroroso, una gran suma de dinero, tiene un precio exorbitante*. Todo esto influenciado de igual manera por aspectos culturales y sociales.

Koike (2001) basado el análisis de *las colocaciones léxicas en el español actual*, establece una tipología de las colocaciones dentro de una serie de categorías gramaticales implicadas para la estructuración de las mismas según una serie de criterios, dentro de los que se encuentra la frecuencia, estabilidad y tipicidad en su uso. Para lo anterior Molero y Salazar (2010) presentan la siguiente Tabla a modo de resumen de toda esta información propuesta por Koike.

Tabla 1. Clasificación estructural de las colocaciones (Koike, 2001). (Molero & Salazar, 2010)

	Tipos	Subtipos	Ejemplo
Colocaciones de unidades léxicas simples	a) Sustantivo + verbo	a1. Sustantivo (sujeto) + verbo	la lluvia amaina
		a2. Verbo + sustantivo (c. directo)	saciar el hambre
		a3. Verbo + preposición + sustantivo	viajar en avión
	b) Sustantivo + adjetivo	b1. Atributivo	sol radiante
		b2. Predicativo	el hotel estaba completo
	c) Sustantivo + de + sustantivo		diente de ajo
	d) Verbo + adverbio		comer parcamente

	e) Adverbio + adjetivo / participio		altamente cualificado
	f) Verbo + adjetivo		sentirse cansado
	Tipos		Ejemplo
Colocaciones complejas	a) Verbo + locución nominal		dar una importante prioridad
	b) Locución verbal + sustantivo		llevar a cabo un proyecto
	c) Sustantivo + locución adjetival		salud de hierro
	d) Verbo + locución adverbial		mantener fuera del alcance de los niños
	e) Adjetivo + locución adverbial		sordo como una tapia

Es importante destacar que las combinaciones léxicas están condicionadas por elementos como la cohesión semántica, aspectos idiomáticos, contextos situacionales, registros formales e informales, variaciones diatópicas, sinonimia y antonimia, usos figurados (Koike, 2001; Arboleda 2006), que para la finalidad específica de esta investigación es información sumamente relevante a considerar.

Una de las finalidades más primitivas de la lingüística, es establecer las relaciones de significado entre las palabras. Reconociendo en el transcurso del mismo que las palabras de una lengua no existen aisladamente, por el contrario se muestran una serie de relaciones que influyen en su significado y la interpretación que cada hablante hace de este. (De Miguel, 2009:117). En un texto, por tanto, pueden encontrarse colocaciones, que son combinaciones relativamente estables y frecuentes de palabras, pero también combinatoria libre que condicione qué significado denota la palabra; así, por ejemplo, una combinación libre como “comer pan” condiciona el significado del verbo a ‘ingerir’, frente a otra combinación libre como “comer un alfil”, que significa ‘ganar una pieza en el ajedrez’. Por tanto, en este trabajo se considerarán tanto los casos de combinatoria como de colocaciones.

1.2.2 Acepciones figuradas

Después de reconocer anteriormente, por medio de las colocaciones léxicas la importancia del contexto sintagmático en relación con el léxico, continuamos con los conceptos relacionados con las acepciones figuradas, comprendidas como el significado o significados de una palabra o unidad léxica en función del contexto en el que sea usada (De Mauro, 2006; Sinclair, 1998).

Dentro del denominado cambio semántico (modificación del significado de la palabra) se reconocen dos importantes mecanismos, los cuales son la metonimia y la metáfora, definidos como procesos cognitivos de asociación entre dos cosas, propiedades o actividades observadas y en los que se debe tener particular interés en los rasgos semánticos de las unidades léxicas, entendidos como aquellos relacionados con el significado de la palabra (significados figurados, literales, ambigüedades, etc.). Warren (1999. Cit en De Miguel, 2009) cree que la interpretación de las metáforas implica la recuperación de propiedades y la de las metonimias involucra la recuperación de relaciones (mecanismos de abreviación) (Espinosa R. En De Miguel, 2009: Cap.3).

1.2.2.1 La metáfora

La metáfora es entendida como una proyección de una estructura conceptual en otra, basada en relaciones de semejanza implicando desplazamientos de significado. De igual forma, De Miguel (2009) reconoce aportes realizados por Lakoff y Johnson (1980), quienes establecen una clasificación de metáforas a considerar. En primer lugar, distinguen las metáforas conceptuales (orientacionales o espaciales), las cuales “nos permiten comprender nuestras experiencias en términos de objetos o sustancias”, como cayó enfermo, me levantó el ánimo, perder el control o está en la cumbre de su carrera; y las expresiones metafóricas las que comprenden dentro de sí, las innovadoras, convencionales e históricas, como sería indigno de mí, Dios proveerá, el padre de las ciencias o la vida es un juego de azar.

Lo anterior dio espacio para establecer que las metáforas no son proyecciones arbitrarias que pertenezcan al léxico en sí, por el contrario se basan en la experiencia, las

cuales cumplen la función de expresar conceptos abstractos, sin la necesidad de crear nuevos elementos léxicos; siendo así un recurso del pensamiento y basadas en experiencias propias del ser humano, elementos de uso dentro del lenguaje cotidiano aplicados a la lengua (Lakoff & Johnson, 1980, 1999; De Miguel, 2009. Cap3: 285).

La metáfora se muestra de igual modo como un complemento importante de lo que se expresa en la cotidianidad, con diversos valores agregados a cada una, con una variabilidad de estos en rigor de los cambios que se presenten en ciertas circunstancias, del tipo *el amor es una fuerza física, el amor es paciente, el amor es una locura o el amor es magia* (Lakoff & Johnson, 1980: 88).

De este modo, se reconoce la esencialidad de la metáfora dentro del lenguaje y su importancia en la comunicación humana, dicho en palabras de Masid, O (2014):

“El lenguaje es esencialmente metafórico porque ninguna denominación abarca toda la realidad que nombra, de tal modo que cuando se vierte tal realidad al lenguaje siempre queda una parte de esa realidad por expresar, por captar. El carácter figurativo del lenguaje es el resultado de una de sus imperfecciones, su limitación a la hora de representar la realidad...” (Masid, O, 2014: 35)

Así entonces, identificamos la relevancia de las dificultades mostradas por los sujetos diagnosticados con Trastorno del espectro autista (TEA) nivel 1, en la comprensión del lenguaje figurado y su correlación directa con las falencias en la comunicación, tanto a nivel comprensivo como expresivo y en donde comprender en detalle los impactos generados en niveles más profundos, se convierten en campos de vital importancia.

1.2.2.2 La metonimia

Esta comprendido como un proceso cognitivo de conceptualización, el cual implica una conexión entre dos conceptos de alguna manera contiguos. “*Se basa en relaciones de proximidad física, continente/contenido, materia/objeto, agente/instrumento, el autor/la obra...*”. Autores como Ruiz de Mendoza y Otal Campo (2002) establecen dos tipos principales de metonimia: la primera parte-todo, caracterizada por la expansión conceptual de lo particular a lo más amplio y por otro lado, relaciones todo-parte que por el contrario,

implica una reducción conceptual, de lo más amplio a lo particular. (Espinosa R. En De Miguel, 2009: 171).

A partir de lo anterior, es necesario aclarar que la metáfora y la metonimia no son directamente excluyentes una de la otra, incluso, en ciertos niveles es complejo establecer los límites entre ellas, debido a los acercamientos conceptuales entre ellas. (Espinosa, R En De Miguel, 2009). En este punto entonces, se puede establecer que la metonimia, permite la “trasferencia de significados por contigüidad de significados, es decir, cambio de significado por proximidad entre los objetos designados...” (Masid, O, 2014: 59) del tipo servirse una copa en donde copa haría referencia al vino en determinado contexto o *él es un buen bajo* en contextos musicales. En este sentido, la metáfora se acerca más a aspectos relacionados con la polisemia de las palabras y la capacidad de las mismas para adquirir nuevos significados sin perder los demás y sin ser excluyente como se dijo con anterioridad de las metonimias pero reconociéndose su mínima distinción en la naturaleza de la asociación (Masid, O, 2014).

1.2.3 Riqueza léxica

Para la comprensión de aspectos de riqueza léxica, se deben considerar dentro del mismo todas aquellas unidades léxicas manejadas por un individuo, tanto como escritor, lector, hablante y oyente, es decir se tiene en cuenta los denominados *vocabularios activos* y *vocabularios pasivos*, que permiten tanto la comprensión como expresión en los procesos comunicativos (Reyes, 2010).

Ahora, para lograr establecer dicho número de unidades léxicas, López Morales, habla en su libro *Enseñanza de la lengua materna* (1984, 2010), sobre una serie de pruebas y fórmulas que se han ido estableciendo durante años, para obtener datos cuantificables de la riqueza léxica, para que en complemento con información cualitativa se llegue a reconocer el dominio del léxico activo de un individuo. Y establece que para una comprensión más enriquecida, en algún punto se debe acudir a procesos comparativos, sin embargo, López (2010: 24) menciona el bajo número de investigaciones realizadas en Hispanoamérica para la medición de la riqueza léxica (Reyes, 2010; López Morales, 1984, 2010).

Una de estas fórmulas y la que será usada en el presente estudio para el análisis de la riqueza léxica, es la propuesta por Ávila (1986; Cit. en López Morales, 2010), $R = V/N$, en donde R es la riqueza léxica, V es el número de lemas presentes en una muestra y N es el número de formas de la misma muestra (López, 2010: 18-19)

Se comprende entonces para este estudio en particular el término *riqueza léxica* como la cantidad y variabilidad de palabras expresadas por los individuos en sus muestras.

1.3. Síndrome de Asperger

El presente apartado establece información teórica relacionada con el TEA nivel 1 (síndrome de Asperger, DSM IV), desde aportes históricos que llevaron a la comprensión inicial del cuadro, pasando por conceptos y perfiles comunicativos, hasta los más recientes lineamientos para el diagnóstico y la comprensión más completos del trastorno.

1.3.1 Aportes históricos

Freire S, Llorente M y González A. Señalan que el Síndrome de Asperger (SA) “Se define como un trastorno neurobiológico caracterizado por la presencia de dificultades en las habilidades sociales y en el uso del lenguaje con fines comunicativos; un comportamiento repetitivo y perseverante; y una limitada gama de intereses” (Cit. en Galdames, A. 2004).

El SA (actualmente denominado Trastornos del espectro autista, en sus siglas TEA) fue caracterizado por primera vez, junto con Leo Kanner (1943) por el pediatra, psiquiatra e investigador, Hans Asperger, quien en sus publicaciones “Psicopatología autista en la infancia” (1944), “Sobre el diagnóstico diferencial del autismo infantil temprano” (1968) & “Autismo infantil temprano” (1974) planteó entre otras caracterizaciones, que los niños con el síndrome que llevaba su nombre, en su mayoría de sexo masculino, presentaban una serie de patrones de comportamiento de interacción social con graves deficiencias marcadas; sin embargo, mostraban una inteligencia y desarrollo lenguaje dentro de parámetros normales. Expone de igual manera discusiones del diagnóstico diferencial para lo que él denominó inicialmente como autismo infantil temprano (posterior síndrome de Asperger), frente a

alteraciones como la esquizofrenia infantil, trastornos secundarios a deficiencias auditivas y mentales y diferentes tipos de psicopatías infantiles.

No obstante, la primera en usar específicamente el término “Síndrome de Asperger” y publicaciones de las traducciones al inglés de los trabajos de Hans Asperger, fue Lorna Wing (1928-2014) (Artigas-Pallaresa, & Paula, 2012) psiquiatra Británica, quien en sus publicaciones (1981; 1988), presentó lo que se denominó como la “Triada Wing”, para el diagnóstico de Trastorno del espectro autista (TEA), introduciendo por primera vez el concepto. Los componentes de dicha triada son (Wing, 1998; Cobo, Ma & Morán, 2011):

- a) Deficiencia en las capacidades de interacción social (verbal o no verbal).
- b) Alteraciones en la comunicación y el desarrollo.
- c) Inflexibilidad mental y comportamental (deficiencia en destrezas de imaginación y comprensión social).

“Esta triada es considerada un denominador común dentro del autismo, situándose el Síndrome de Asperger, en el nivel de mejor funcionamiento y pronóstico dentro de los TEA” (Cobo, Ma & Morán, 2011: 8).

Más adelante, la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros Problemas de Salud (CIE-10) nombró dentro de los trastornos generalizados del desarrollo (F84) el SA (F84.5), con las siguientes características (Garrabé, 2012):

- a) Ausencia de retrasos clínicamente significativos del lenguaje o del desarrollo cognitivo.
- b) Alteraciones cualitativas en las relaciones sociales recíprocas (del estilo de las del autismo).
- c) Un interés inusualmente intenso y circunscrito o patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas, con criterios parecidos al autismo aunque en este cuadro son menos frecuentes los manierismos y las preocupaciones inadecuadas con aspectos parciales de los objetos o con partes no funcionales de los objetos de juego.

- d) No puede atribuirse el trastorno a otros tipos de trastornos generalizados del desarrollo, a trastorno esquizotípico (F21), a esquizofrenia simple (F20.6), a trastorno reactivo de la vinculación en la infancia de tipo desinhibido (F94.1 y .2), a trastorno anancástico de personalidad (F60.5), ni a trastorno obsesivo compulsivo (F42).

De igual manera, en la cuarta edición del manual de diagnósticos y estadísticas de los trastornos mentales (en adelante, DSM-IV, 1994) de la American Psychiatric Association (APA), se incluyó por separado el “trastorno Autista” y el “síndrome de Asperger” dentro de la categoría Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y definió el SA dentro de una serie de parámetros establecidos para su diagnóstico (Pichot, 1995, p. 79; Garrabé, 2012):

- a) Deficiencia cualitativa de interacción social.
- b) Patrones restringidos, repetitivos y estereotipados de comportamiento, intereses y actividades.
- c) Ausencia de atraso general clínicamente significativo en el desarrollo del lenguaje (por ejemplo, las palabras sueltas utilizadas a la edad de 2 años o las frases comunicativas usadas a la edad de 3 años).
- d) Ausencia de retraso clínicamente significativo en el desarrollo cognitivo.
- e) No coincidencia con los criterios de otro trastorno generalizado del desarrollo o esquizofrenia específica.

1.3.2 Actualidad diagnóstica

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5^a edición, American Psychiatric Association, 2013) conceptualiza el autismo, sustituyendo la categorización anterior de TGD (DSM-IV-TR, 2002) por la de Trastorno del Espectro Autista (TEA), categoría que agrupa: autismo infantil, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado (Ortiz, 2012). De este modo, establece una serie de criterios para el diagnóstico del trastorno, como explica García (2014):

(F84.00). Trastorno del espectro autista. (APA, 2013)

a) Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbal es utilizada en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. (Véase Tabla 2)

b) Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
4. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. (Véase Tabla 2)

- c) Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
- d) Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
- e) Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Nota: A los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo.

Los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro del autismo, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática).

Especificar:

- a) Con o sin déficit intelectual acompañante
- b) Con o sin deterioro del lenguaje acompañante
- c) Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos
(Nota de codificación: Utilizar un código adicional para identificar la afección médica o genética asociada).
- d) Asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento
(Nota de codificación: Utilizar un código(s) adicional(es) para identificar el trastorno(s) del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento asociado[s]).
- e) Con catatonía (véanse los criterios de catatonía asociados a otro trastorno mental; para la definición, véanse las págs. 65– 66). (Nota de codificación: Utilizar el código adicional 293.89 [F06.1] catatonía asociada a trastorno del espectro del autismo para indicar la presencia de la catatonía concurrente).

Tabla 2. Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autismo DSM V (APA, 2013)

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
<p>Nivel 3 “Necesita apoyo muy sustancial” (Correspondencia con Autismo)</p>	<p>Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras inteligibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción</p>

<p>Nivel 2 “Necesita apoyo sustancial”</p>	<p>Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita a intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.</p>
<p>Nivel 1 “Necesita apoyo” (Correspondencia con SA)</p>	<p>Sin ayuda in situ, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. La conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.</p>	<p>La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.</p>

La Tabla 2 presentada anteriormente, corresponde a la clasificación por niveles de gravedad dentro de TEA según el DSM V (APA, 2013), y las características diagnósticas a considerar a nivel de comunicación social y los comportamientos restringidos y repetitivos que presentan los individuos.

El SA (TEA Nivel 1), pese a presentarse con mayor frecuencia que el autismo, suele ser poco diagnosticado, debido a que presenta diversos niveles de severidad, de modo que, en su manifestación más leve, podría pasar desapercibido para los familiares y docentes. Lo anterior se complejiza por el hecho de que los niños con SA, presentan habilidades sobresalientes de memoria, matemáticas y ciencias en general, lo que hace que su diagnóstico sea más difícil de concretar (Lord, 2000).

Se han desarrollado diversas discusiones alrededor de las diferencias entre el SA y el autismo propiamente dicho, con el fin de apoyar la premisa de que el síndrome debe ser diagnosticado diferencialmente del autismo (Kanner, 1943; Baltimore 1943; Wing, 1981; Artigas-Pallaresa & Paula, 2012). Por un lado, muchos autores plantean que el SA cuenta con fundamentos de diagnóstico similares al del autismo pero en menor grado de “severidad”; sin embargo, muchos otros difieren, argumentando que los niños con el diagnóstico de SA, cuentan con desarrollo del lenguaje y habilidades cognitivas dentro de la normalidad, a diferencia de los niños con autismo, quienes muestran un lenguaje nulo o reducido y complejos problemas de aprendizaje (Wing, 1998; Cobo & Morán, 2011; DSM IV-TR 2002).

No obstante, hasta el momento actual, ningún modelo teórico ha podido explicar en su totalidad el funcionamiento psicológico responsable de los rasgos definidos del síndrome (Asociación Asperger España, 2004). Dichos modelos teóricos son:

- a) Déficit en la “Teoría de la mente” (ToM): Hace referencia a la capacidad humana de formarse una representación interna de los estados mentales de otras personas (Asociación Asperger España, 2004). Cobo y Morán 2010 señalan que personas con alteración en ToM mostrarán “dificultades en la anticipación, en narrar la memoria autobiográfica, para mentir y comprender engaños, y para comprender el uso de reglas en un acto comunicativo (no respetar turnos, ni mantener un contacto ocular adecuado)” entre otros (cit. en García A. 2014:3). Paynter, J y Peterson, C. 2009, plantean uno de los estudios que descarta la existencia de déficit en la ToM en el SA, estableciendo que en una muestra de 63 niños de 5 a 12 años evaluados, no se encontraron diferencias en cuanto a la ToM entre aquellos con SA y sus compañeros de desarrollo típico.

- b) Teoría del déficit de la función ejecutiva: La función ejecutiva propiamente dicha, ha sido descrita como la habilidad para establecer una serie de estrategias para la resolución de problemas y alcanzar una meta futura; todo esto ligado a la intencionalidad, el propósito, la toma de decisiones complejas, planificación, control de impulsos, flexibilidad de pensamiento y acción e inhibición de respuestas inadecuadas (Asociación Asperger España, 2004). Por ende, según Cobo y Morán una alteración en dicha función evidenciará entre otras cosas, “problemas de generalización del aprendizaje ante una situación nueva lo que genera frustración y abandonar la tarea, dificultad en aprender estrategias de resolución de problemas, así como problemas de abstracción sobre los principios que regulan las soluciones a los mismos, rigidez mental, escaso control de conducta y razonamiento concreto en lugar de abstracto” (Cit. en García A. 2014:3)
- c) Teoría de la disfunción del hemisferio derecho: Una lesión en el hemisferio derecho, mostraría dificultades en el procesamiento de la información visuoespacial, incongruencia entre las respuestas emocionales y los contextos, déficit en expresión e interpretación de la información emocional y alteración en la comprensión de la comunicación no verbal (García A. 2014; Asociación Asperger España, 2004)

1.3.3 Características lingüísticas/comunicativas.

A nivel comunicativo e interactivo, los niños diagnosticados como SA, presentan dificultades para expresar la frustración, los desacuerdos y ansiedades, lo que está en parte relacionado con sus dificultades para entablar relaciones sociales nuevas, haciendo que sus interacciones sean escasas. Del mismo modo, presentan alteración en la comprensión de expresiones metafóricas, tomando a menudo estas expresiones de forma literal tanto al escucharlas como al leerlas, muestran una marcada tendencia a conversaciones unilaterales, pedantes, con tópicos repetitivos y únicos, asociaciones incoherentes y verbalizaciones con un evidente uso de palabras poco comunes. Ello deja escaso espacio para conversaciones fluidas con pares simétricos o asimétricos y hace su desempeño diario esté basado en rutinas rigurosamente establecidas e intereses reducidos, que de ser modificados por algún factor externo, alterarán al niño (Lord, 2000; Naranjo, 2014).

En la actualidad, se cuenta con una serie de caracterizaciones lingüísticas del síndrome de Asperger, en donde se analiza grosso modo cada uno de los niveles del lenguaje (fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático) dentro de perfiles lingüísticos. No obstante, dichas caracterizaciones son poco específicas, y se enfocan generalmente en niveles pragmáticos de la comunicación, definidos como todos los usos discursivos, sociales y comunicativos del lenguaje (Alcaraz & Martínez, 1997; Borreguero, 2005). A continuación, recopilaremos algunas de las generalidades comunicativas más relevantes descritas en dichas caracterizaciones. No obstante, según Cererols (2011), estas características aunque están presentes a lo largo de la vida de las personas con SA, sus manifestaciones externas van modificándose por medio de técnicas que van aprendiendo de la continua observación de su entorno:

- a) En etapas tempranas los niños con SA, no muestran retraso en adquisición del habla, gozan de un relativo bienestar y pueden desenvolverse en condiciones similares a las de sus pares simétricos, mostrando excelente memoria (hechos, fechas, épocas, entre otros), atención, memoria verbal, desempeño y conocimiento sobre temas de su interés, excelentes habilidades musicales y en áreas como las matemáticas, haciendo así los límites entre el desarrollo típico y en síndrome bastante difusos (Osorio 2014; Freire, Llorente & González 2008; Stace, 2014; Lord, 2000).
- b) En lo que respecta al discurso general de las personas diagnosticadas con SA, se muestra con una excesiva verbosidad, con enunciados gramaticalmente correctos, excesivo formalismo, habilidades estructurales formales, sin embargo esto no garantiza intercambios comunicativos exitosos, debido a las dificultades de adaptar dicho discurso a las demandas del contexto e interlocutor (Osorio, 2014; Borreguero, 2005). Por lo que posiblemente las alteraciones a nivel comunicativo en el TEA, no sea a nivel de la competencia lingüística –definido por Chomsky (1965), como el conocimiento implícito que posee un hablante sobre su propia lengua (cit. Tordera, 2007:2)-, sino en lo que respecta a la competencia comunicativa del individuo como hablante (Tordera, 2007; Osorio, 2014; Cobo & Morán, 2011; García, 2005; Valdez, Huertas, Nieto, La Cruz & Scheuer, 2006).

Otros aspectos documentados (Lord, 2000) relacionados con el discurso hace referencia a que el lenguaje hablado en el SA puede ser peculiar, con evidentes dificultades a nivel suprasegmental, en aspectos como el acento, el volumen, tono monótono o en la formalidad del mismo y por ende como describen Tamarit Cuadrado 1990 y Belinchon, Igoa y Riviere en 1992, debido a esta alteración prosódica, muestran dificultades en la acentuación correcta de las palabras de contenido (tónicas) o en las palabras funcionales (átonas) (cit. en Tordera, 2007:7). Evidenciando así que en ocasiones estos individuos, hacen uso de frases que han memorizado de interacciones anteriores u observaciones de interacciones de otros pares, sin que estas lleguen a ser utilizadas de forma correcta, ajustadas a cada contexto o comprendidas en su totalidad (Lord, 2000; Osorio, 2014; Borreguero, 2005; Tordera, 2007; Cobo & Morán, 2011; Cererols, 2011).

Osorio (2014) dentro del marco de su investigación, reporta lo siguiente:

“problemas de fluidez discursiva, en donde las personas con SA, emplean principalmente palabras de capacidad referencial (Nombres, adjetivos, verbos, adverbios), con escasa utilización de palabras funcionales (Artículos, preposiciones, conjunciones)... dificultades en la construcción de oraciones subordinadas, debido a fallas en la identificación del vínculo que existe entre la oración principal y la subordinada –en específico, examinamos relaciones temporales, adversativas, causales y condicionales-, lo que redundo en errores en la selección de los nexos (conectores) pertinentes” (De Osorio, 2014:22)

- c) Dentro de diversas caracterizaciones sobre SA, nos encontramos con lo que algunos autores (Lord, 2000; Cobo & Morán, 2011; Freire, Llorente & González, 2008) describen como inflexibilidad de pensamiento y necesidad por rutinas y ambientes estructurados. Específicamente se refieren a una serie de comportamientos y sus consecuencias a nivel social y comunicativo. Por ejemplo, al poseer campos de interés reducidos y absorbentes, puede tener una repercusión negativa en la interacción social recíproca (Lord, 2000) y en constantes conversaciones restringidas a estos temas de interés (Cobo & Morán, 2011). Sin tener en cuenta los intereses particulares del interlocutor.

Las personas con SA, se muestran más cómodas dentro de estos ambientes estructurados y rutinarios, debido a que pueden desempeñarse en sus actividades de interés exclusivamente y así recibir incentivos al mostrar un excelente desempeño dentro de las mismas, evitando de esta manera el fracaso y la crítica, por lo que suelen adherirse a ellas incluso si son comportamientos no funcionales o enriquecedores, por su constante angustia frente al cambio (Lord 2000; Cobo & Morán, 2011; Freire, Llorente & González, 2008; Attwood, 2002; Cererols, 2011).

Del mismo modo, sus comportamientos se tornan a menudo repetitivos por su inhabilidad para comunicar sus frustraciones y ansiedades (Lord, 2000), la dificultad para interpretar normas, comprender las emociones de los demás y expresar las propias, tomar la iniciativa en las interacciones (Freire, Llorente & González, 2008; Attwood, 2002), por alteraciones a nivel motriz, tanto en motricidad fina como gruesa, manifestándose en un ritmo lento de trabajo que no se iguala al ritmo con el que sus iguales se desempeñan y entre otros, por mostrar escasa concentración en actividades nuevas, cuando en realidad, se sienten atraídos por otro tipo de estímulos externos o internos más llamativos para cada individuo (Cobo & Morán, 2011; Cererols, 2011; Attwood, 2002).

- d) Autores (Cererols, 2011; DSM-IV- TR, 2000; Borreguero, 2005; Attwood, 2002; Latorre, 2014; Mariscal, 2010; Freire, Llorente & González, 2008) han descrito en sus publicaciones, diversas alteración en comportamientos no verbales y en la comprensión del lenguaje figurado dentro del TEA nivel 1, específicamente en rasgos como el contacto ocular, la reciprocidad emocional, expresión facial, la toma de turnos, identificación de señales de interacción, manejo de pausas, seguimiento de tópicos conversacionales, lenguaje corporal complementario al discurso e interpretación del mismo en el interlocutor y anticipación de respuestas.
- e) La calidad de las producciones narrativas y expositivas en niños con síndrome de Asperger, según estudios recientes (Brown & Klein, 2011), son de longitud corta y de baja calidad, en comparación con niños con desarrollo neurotípico. En comparación con los niños diagnosticados con autismo de alto funcionamiento (en adelante AAF),

quienes presentan retraso en todas las áreas del lenguaje, los niños con SA, manifiestan dificultades a nivel pragmático y en interacción social. (Brown & Klein, 2011).

1.3.4 El léxico en el TEA nivel 1

Diversos estudios (Borreguero, 2005; García, 2005; Williams, 1995; Naranjo, 2011) han mostrado ciertos indicadores que permiten vislumbrar algunas de las dificultades y habilidades más profundas que presentan los individuos diagnosticados dentro del síndrome, específicamente a nivel léxico-semántico. Dichos estudios muestran ya algunas características que dan paso a un interesante espacio para la investigación.

- a) Adquisición adecuada sin ningún tipo de alteración de un léxico amplio y sofisticado, tanto a nivel expresivo como receptivo (Borreguero, 2005:117; Osorio, 2014; Naranjo, 2014). Wing (1981) resalta en sus aportes a la investigación del SA, que las personas con en síndrome, muestran una capacidad sobresaliente para conocer el significado y hacer uso de palabras inusuales, formales, rebuscadas y rimbombantes, pero al mismo tiempo un marcado desinterés a la hora de definir y usar términos comunes y coloquiales (Cit. en Borreguero, 2005: 117), sin embargo, esta habilidad enmascara otro tipo de dificultades en la adquisición y comprensión de vocabulario extenso y complejo (Borreguero, 2005; Osorio, 2014; Attwood, 2002; Tordera, 2007; Latorre, 2014; De Marchena, Eigsti, Worek, Ono & Snedeker, 2010).

Sumado a esto, Boucher (2012) menciona que como nombrábamos en el apartado anterior, la inflexibilidad de pensamiento y rutinas fuertemente establecidas, afectan el contenido del lenguaje que utilizan (Cit. en Latorre, 2014), evidenciándose una deficiencia en cambios de tópicos conversacionales y uso correcto de palabras durante sus interacciones. Apoyando esta premisa, se han desarrollado investigaciones (Kamio, Robins, Kelley, Swainson & Fein, 2006) que reconocen el procesamiento atípico a nivel léxico-semántico en el SA, manifestándose en “que estos niños no son susceptibles a los efectos de facilitación semántica que se producen durante las tareas de toma de decisiones léxicas” (De Marchena, Eigsti, Worek, Ono & Snedeker, 2010, Cit. en Latorre, 2014:21)

- b) Déficit en el procesamiento de lenguaje metafórico o figurativo, es decir muestran marcadas dificultades para comprender bromas, ironías, los giros idiomáticos (Naranjo, 2014; Osorio, 2014; Borreguero, 2005; Mariscal, 2010; Attwood, 2002; García, 2005; Lord, 2000; Zheng, Jia & Liang, 2014), es incapaz de captar insinuaciones, las deducciones por contexto, el doble sentido y resolución ambigüedades léxicas (Tordera, 2007; Osorio, 2014) limitándose así a un lenguaje verbal utilitario (Cererols, 2011).

Constantemente la dificultad que presentan en dicha área durante las interacciones, generan fuertes sentimientos de frustración en las personas con SA (Mariscal, 2010), ya que una gran parte de la comunicación humana está dada de forma no verbal (Cererols, 2011). Al no tener claras las intenciones de su interlocutor, la persona con SA puede tener dificultades en retener información relevante que este no deje clara verbalmente durante estos actos de habla. (Attwood, 2002; Lord, 2000).

Estudios desarrollados en China (Zheng, Jia & Liang, 2014) arrojaron como característica relevante que los niños son TEA mostraron una menor competencia en procesos de comprensión de metonimia que en la comprensión de metáforas (*“el conocimiento semántico se correlacionó con la comprensión de metáforas, más que con la metonimia”* Zheng, Q; Jia, Z; Liang, D. 2014). Es así como los niños diagnosticados con TEA *“son capaces de recuperar similitudes entre dos términos en una metáfora y construir coincidencias convencionales, pero no al nivel ni con la claridad conceptual de sus compañeros de desarrollo típico”*

- c) Alteraciones semánticas dentro de las cuales resalta, la capacidad para evocar palabras según el concepto (Tordera, 2007; Cererols, 2011; Latorre, 2014; Mariscal, 2010; Osorio, 2014; Naranjo, 2014). Borreguero (2005) reconoce dentro de su investigación, que *“dentro de la práctica clínica y en investigaciones alrededor de perfiles lingüísticos del SA, existen déficits en la adquisición y desarrollo de habilidades y conocimientos semánticos”* y del mismo modo *“en algunos niños con SA, déficit marcados en los procesos de acceso y recuperación de palabras que han sido almacenadas en la memoria a largo plazo (Borreguero, 2005: 117, 118).*

- d) Dificultad en la comprensión de conceptos abstractos, ambigüedades, aprendizaje de términos de temporalidad y conceptos de espacialidad en el tiempo (Borreguero, 2005; De Marchena, Eigsti, Worek, Ono & Snedeker, 2010; Zheng, Jia & Liang, 2014; Osorio, 2014) Respecto a la comprensión de ambigüedades en personas con SA, Tordera (2007) señala lo siguiente:

“En primer lugar, los niños de espectro autista presentan dificultades con las palabras a cuyo significante no le corresponde un único significado, como las palabras polisémicas y homonímicas (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)”. (De Tordera, 2007:8)

Lo anterior ha dado espacio para crear herramientas que permiten la identificación de las capacidades léxicas y de acceso al léxico. No obstante, estos estudios se han centrado más en la comprensión (input) que en la producción (output) y la forma en que estos niños expresan sus necesidades con respecto al léxico al escribir (García, 2005; Borreguero 2005).

Estudios previos (Borreguero, 2005; Cererols, 2011; Latorre, 2014; García, 2005) reconocen las dificultades diagnósticas por las que ha atravesado el SA, hablando sobre “la simplicidad, imprecisión y reducida validez de las medidas utilizadas por el DSM para valorar el desarrollo lingüístico del niño con síndrome de Asperger y determinar la ausencia de retraso clínicamente significativo” (Borreguero, 2005:1) y sobre las complicaciones que esto conlleva para las personas que pese a encontrarse bajo los criterios diagnósticos del síndrome, nunca fueron correctamente diagnosticados, llegando así a su adultez, adaptándose a su entorno con dificultades sociales severas.

“...Y este Asperger, constantemente reinterpretado se manifiesta de forma sorprendentemente sencilla, con aparente simplicidad, que hace fácilmente comprensible aquello que requiere años de estudio y experiencia.” (Cererols, 2011:2).

En efecto, el estudio de Borreguero (2005) resalta también diversas críticas a las evaluaciones del desarrollo lingüístico temprano en el niño, las cuales, según reporta, se basan en juicios subjetivos, sin bases evaluativas psicométricas o test estandarizados de las habilidades del niño en todos los contextos en los que se desarrolla, basándose así netamente en impresiones clínicas poco precisas.

Finalmente, es relevante señalar que el presente capítulo presentó interferencias en la recolección de información, debido a que los reportes específicos sobre la producción escrita reportados para el TEA son escasos y la mayoría de investigaciones están enfocadas a describir aspectos más generales del trastorno o las marcadas dificultades comunicativas a nivel pragmático. Del mismo modo, el proceso de consulta teórica se vio marcada por insuficientes descripciones lingüísticas sobre la comunicación en el trastorno, tanto en aspectos orales como escritos.

CAPÍTULO 2:

MÉTODO

A continuación, se procederá a presentar las bases metodológicas que sustentan esta investigación, considerando el diseño del estudio, población y muestra, los criterios de selección, especificación de variables a analizar y el procedimiento para la recolección y el análisis de las muestras escritas. Además,

2.1 Diseño del estudio

La presente investigación se sustenta en un enfoque metodológico mixto, no experimental transeccional/transversal descriptivo, ya que no hubo manipulación deliberada de variables, no se buscó la generalización de hallazgos y se realizó una toma de muestras única en el tiempo de un solo grupo establecido, con el fin de describir la manifestación de una serie de variables léxico-semánticas en muestras escritas por sujetos con diagnóstico de TEA nivel 1 (Síndrome de Asperger, DSM IV), recolectadas dentro de un espacio no estructurado, es decir, tal y como se dan en sus contextos naturales sin ningún tipo de interferencia en el proceso (Sampieri, R.; Collado, C.; Baptista, P. 2006).

2.2 Objetivos del estudio

2.2.1 Objetivo General

Describir las características léxicas de un corpus lingüístico de textos escritos por niños con diagnóstico de TEA nivel 1, entre los 8 y los 18 años de edad cronológica de la institución Apoyo Autismo Chile de la comuna de Viña del Mar-Chile.

2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar la cantidad y variabilidad de palabras utilizadas por los sujetos en estudio, con el fin de determinar la riqueza léxica de los textos.
- Caracterizar la combinatoria léxica presente en los textos.
- Identificar especificidades del léxico de los textos estudiados en relación con el uso de acepciones figuradas.

- Establecer tipología de la producción del léxico en los textos estudiados.
- Identificar patrones léxicos en las producciones escritas de los sujetos en estudio.

2.3 Población y muestra

La población objetivo de la presente investigación, fueron usuarios con diagnóstico previo de TEA nivel 1 (Síndrome de Asperger, DSM IV) de la comuna de Viña del Mar (V Región-Chile). Del mismo modo, la selección de la muestra poblacional se enmarcó en un tipo de muestreo no probabilístico, de participación voluntaria de usuarios con diagnóstico previamente establecido, dentro del rango de 8 y 18 años de edad cronológica, pertenecientes a la institución Apoyo autismo Chile de la comuna de Viña Del Mar, V región - Chile.

Se contó con la participación de 6 sujetos. Los participantes de la presente investigación fueron seleccionados mediante la revisión (previa aprobación y firma de consentimiento informado del tutor legal de cada usuario) de la ficha de registro e inscripción a la institución Apoyo Autismo Chile, ubicada en Viña del Mar, durante reuniones acordadas con la directora de la institución, en donde se tuvo acceso específicamente a su diagnóstico, edad y proceso académico, con el fin de verificar criterios de inclusión y exclusión planteados para la investigación. No se aplicó ningún tipo de prueba de selección, debido a que solo fue necesario contar con la validación de los aspectos ya establecidos para la toma exclusiva de corpus escritos y en concordancia con el tipo de muestreo a aplicar.

2.4 Criterios de selección de la muestra

Para la participación voluntaria dentro de la investigación, se establecieron los siguientes criterios de selección a cumplir:

Criterios de inclusión

- a) Diagnóstico médico previo de TEA nivel 1 (Síndrome de Asperger, DSM IV).
- b) Habilidades de lecto-escritura instauradas.
- c) Estar en el rango de edad entre los 8 y los 18 años de edad cronológica.

Criterios de exclusión

- a) Presencia algún tipo de discapacidad física (motora) que interfiera con el proceso de escritura.
- b) Alteraciones sensoriales (visuales o auditivas) asociadas al TEA.
- c) Presencia de déficit atencional.

2.5 Especificación de variables

A continuación, en la Tabla 3 se detallarán las variables observadas en los corpus escritos (anexo 1) por los sujetos seleccionados:

Tabla 3. Definición de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Riqueza léxica	Relación entre el número de lemas (o palabras distintas entre sí, por ejemplo rojo, roja, rojos, rojas es un solo lema, distinto de azul, azules) en relación con el número de formas (o número total de palabras, por ejemplo los dos ejemplos anteriores muestran dos lemas, rojo y azul, pero seis formas, cuatro para rojo y dos para azul) utilizadas por los individuos en sus muestras (López Morales 2011: 17-18).	$R = V / N$ Donde R es la riqueza léxica, V es el número de lemas presentes en una muestra y N es el número de formas de la misma muestra. (López Morales 2010: 18)
Combinatoria léxica	Combinación de palabras en una frase sometidas a restricción léxica (comer papas, combinación libre, entablar una conversación, combinación restringida) (Mendivil Giró 2009: 86-89).	Se considerará combinatoria léxica normal aquella que coincida con las combinaciones declaradas en el Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo (Bosque 2004).

Uso de acepciones figuradas	Una acepción figurada es aquella que deriva de la acepción literal por procesos de metáfora, metonimia u otros (RAE 2014, s. v. figurado, Cuenca y Hilferty 1999: 106-110). Ratón ‘mamífero’ es significado literal y ratón ‘dispositivo informático’ es significado figurado.	Se considerará acepción figurada aquella que haya sido registrada en los diccionarios académicos (consultables a través del Nuevo tesoro lexicográfico: http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-antiores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico) más tarde que otra acepción, y que establezca con esta una relación de metáfora o metonimia (es decir, que la acepción figurada sea el dominio meta y la acepción literal el dominio de origen según lo explicado en Cuenca y Hilferty 1999: 106).
------------------------------------	--	--

2.6 Procedimiento de recolección y análisis

Como método de toma de muestras, se recolectaron producciones escritas en una sesión de 30 minutos con los participantes previamente seleccionados, en un ambiente conocido para el sujeto, espacioso, con iluminación y ventilación adecuadas, sin ningún tipo de interferencia ambiental (ruido, distractores visuales, etc.), que pudiese alterar el proceso óptimo de escritura y en presencia del padre de familia o tutor legal de cada participante.

Inicialmente se dio una explicación detallada de la investigación y la pertinente resolución de dudas con cada participante y padre de familia. Se hizo entrega de un consentimiento informado a los padres de familia (Anexo 2) y un asentimiento (Anexo 3) a cada uno de los individuos participantes en la investigación, para la lectura, discusión y firmas pertinentes.

A continuación, se dio inicio a la recolección de las muestras, la cual se llevó a cabo por medio de las siguientes actividades: en primera instancia, la narración escrita de una historia a partir de la presentación del libro completamente ilustrado (esto para evitar algún tipo de predisposición léxica), denominado El Arenque Rojo (Moure, 2014); se le pidió al sujeto que seleccionara un personaje para que a continuación escribiera una historia sobre lo

que iba sucediendo con el personaje al pasar cada página del libro. Se le indicó que podía nombrar a cada personaje seleccionado y titular la historia al iniciar o finalizar su relato escrito. En segunda instancia se le indicó al sujeto que tenía la posibilidad de escribir sobre un tema de su interés y/o sobre aspectos de su personalidad de los que le gustaría expresarse, esto con la intención de contar con cierto grado de diversidad en las temáticas abordadas en cada escrito.

Análisis

Como primera instancia de análisis, las muestras fueron transcritas por la investigadora, se le asignó un código alfa numérico a cada una, con el fin de resguardar la identidad de los sujetos y facilitar el análisis de las mismas. Seguido de esto se inició el análisis manual de cada muestra, realizando anotaciones lingüísticas palabra por palabra y efectuando una clasificación según cada particularidad hallada, las categorías establecidas para esta clasificación fueron: faltas ortográficas (anotación en color violeta), aspectos léxico-semánticos (anotación en color verde), problemas textuales (anotación en color naranja), problemas gramaticales (anotación en color celeste) y no se identifica el tipo de error (anotación en color rojo). A continuación, se realizó un análisis específico de los aspectos léxico-semánticos encontrados, en una base de datos Excel, siguiendo los lineamientos determinados por las variables de análisis: *combinatoria léxica y uso de acepciones figuradas*.

En lo que respecta al análisis de la variable: *riqueza léxica* fue realizado por medio del software AntConc (versión 3.4.4.0) de análisis de datos textuales y fueron reportados de igual forma los datos obtenidos, en una base de datos Excel.

CAPÍTULO 3:

RESULTADOS

En este capítulo expondrán los resultados obtenidos del análisis del corpus, compuesto por 17 textos, escritos por 6 sujetos con diagnóstico de TEA nivel 1, entre las edades de 8 a 18 años, pertenecientes a la institución Apoyo Autismo Chiles de la comuna de Viña del Mar, V región-Chile. Lo anterior considerando las variables previamente establecidas (véase Tabla 3) para el análisis y en relación con lo sustentado en el marco teórico.

En la Tabla 4, se presentarán los datos generales correspondientes a los participantes de la investigación.

Tabla 4. Datos demográficos del grupo de participantes con TEA nivel 1.

Código del sujeto	Edad	Sexo	Número de muestras
CSA01	18	M	4
CSA02	13	M	3
CSA03	17	M	4
CSA04	17	F	3
CSA05	18	M	2
CSA06	8	M	1
Total de textos que componen el corpus			17

En la Tabla anterior se entrega información acerca del número de sujetos de la investigación, a los cuales se les asignó de forma aleatoria un código alfa-numérico, en donde el código CSA01 corresponde al sujeto número 1 de la investigación y así sucesivamente con los demás participantes. De igual manera, se muestra la edad de cada sujeto, su género y el número de muestras aportadas por cada sujeto para la investigación.

3.1 Resultados del análisis de las variables combinatoria léxica y acepciones figuradas.

A continuación, se entrega información referida a las particularidades halladas a nivel léxico-semánticas, cuyo detalle se presenta dentro de las siguientes categorías: acepciones figuradas (Tabla 5), junto/separado (Tabla 6), léxico-semántico/combinación léxica (Tabla 7), nombre propio/común (Tabla 8) y repetición léxica o de palabra funcional (Tabla 9).

Tabla 5. Descripción de las variables léxico-semánticas: acepciones figuradas.

Aspecto analizado	Código texto	Entrada	Contextos	Observaciones
Acepciones figuradas	CSA0101	arruino	el sabado ante pasado queria invitar por primera vez a la casa de una amiga pero la lluvia me arruino el día	No hay acepciones figuradas, excepto en “arruinar”, que es muy frecuente en el español de Chile. DLE: 1. tr. Causar ruina. U. t. c. prnl. 2. tr. Destruir, ocasionar grave daño. U. t. c. prnl. (La acepción prototípica es la 1).

En la Tabla 5, se entregan los resultados obtenidos en relación al uso de acepciones figuradas dentro del corpus escrito, en donde se evidencia que del total de 17 muestras, sólo se reporta un único uso de las mismas, correspondiente a la muestras 01 del sujeto CSA01. Se indica de igual forma la entrada específica en el corpus y los contextos/fragmentos en las que fue usada esta entrada, siendo esta una copia directa de la muestra y finalmente se especifican las observaciones correspondientes al análisis manual realizado.

Tabla 6. Descripción de las variables léxico-semánticas: junto/separado.

Aspecto analizado	Código texto	Entrada	Contextos	Observaciones
Junto/separado	CSA0101	ante pasado	el sabado ante pasado queria invitar por primera vez	Segmentación léxica incorrecta de la palabra "antepasado"; se consideran dos unidades léxicas ("ante" y "pasado") en vez de una. La separación coincide con dos unidades (una preposición y un sustantivo) que ya existen en el idioma. DLE: 1. adj. Dicho de un período de tiempo: Inmediatamente anterior al último transcurrido; al ser escrita de la forma "ante" DLE: 1. elem. compos. Denota anterioridad en el tiempo o en el espacio, "Pasado" DLE: 4. m. Tiempo que pasó

Junto/separado	CSA0103	cuatroamigos	los cuatroamigos jugaron/ les dio suerte a los cuatroamigos en su juego	Ausencia de separación entre las palabras "cuatro" y " amigos". Se evidencia a lo largo del texto, que el sujeto deja las palabras juntas erróneamente para referirse a todos los protagonistas de su historia.
-----------------------	---------	--------------	---	---

En la Tabla 6 presentada anteriormente, se entregan los resultados obtenidos en relación al análisis léxico realizado, en donde se reconocen errores denominados junto/separado, haciendo relación a la escritura de unidades léxicas y segmentación de las mismas. Las anteriores anotaciones corresponden a las muestra 01 y 03 del sujeto CSA01. Se indica de igual forma la entrada específica en el corpus y los contextos/fragmentos en las que fue usada esta entrada, siendo esta una copia directa de la muestra y finalmente se especifican las observaciones correspondientes al análisis manual realizado.

Tabla 7. Descripción de las variables léxico-semánticas: léxico-semántico.

Aspecto analizado	Código texto	Entrada	Contextos	Observaciones
Léxico-semántico	CSA0102	rayan	La mayoría de los artistas pintan o rayan en las paredes	Uso peculiar de verbo rayar, definido por DLE como 1. tr. Hacer o tirar rayas.; 2. tr. Tachar lo manuscrito o impreso, con una o varias rayas, para referirse a la acción de dibujar o pintar. Sin embargo, dentro del

				conocimiento popular, se establece que el término "rayar" dentro del arte urbano, hace referencia a realizar graffitis/murales.
Léxico-semántico	CSA0103	pasatiempo de amistad	su pasatiempo de amistad es el futbol	Error de combinatoria léxica. Pasatiempo DEL: 1. m. Actividad de diversión o entretenimiento en que se ocupa un rato de ocio. En donde la colocación típica en este caso podría ser, su pasatiempo favorito es el fútbol. Sumado a lo anterior, el fútbol tampoco se define como un pasatiempo DLE: 1. m. Juego entre dos equipos de once jugadores cada uno, cuyo objetivo es hacer entrar en la portería contraria un balón que no puede ser tocado con las manos ni con los brazos, salvo por el portero en su área de meta.

Léxico-semántico	CSA0103	soccer	tiene un partido de soccer en la primaria	Este término se presenta en lugar del término "futbol", el cual es un préstamo lingüístico adaptado al español, desde 1927(nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española, en línea)
Léxico-semántico	CSA0103	quiere estar a favor	Leonard dice que quiere estar a favor para estar en el mismo puesto de portero.	Colocación léxica extraña. El verbo "querer" no suele combinarse con la locución verbal "estar a favor".
Léxico-semántico	CSA0103	acepto	Y en ese momento Axel acepto el partido	Colocación léxica extraña. El verbo "aceptar" no se combina con "partido"; en este texto, se diría en todo caso "aceptó la situación", "aceptó la propuesta", etc.
Léxico-semántico	CSA0103	compitiendo	jugaron como si se estuvieran compitiendo el uno al otro	Error complejo que involucra problemas léxicos y gramaticales. El verbo "competir" significa (DLE): 1. intr. Dicho de dos o más personas: Contender entre sí, aspirando unas y otras con empeño a una misma cosa. U. t. c. prnl.

				La expresión podría sustituirse por "...como si estuvieran compitiendo (entre sí)"; pero también podría ser "...como si se estuvieran enfrentando". Por tanto, parece haber una confusión en la selección de la estructura gramatical motivada por una interferencia léxica.
Léxico-semántico	CSA0103	puesto	cuando llego la hora de jugar un jugador se opuso al puesto ese es Scott. Y Leonard lo acepto porque Scott dice que no es importante ganar o perder si no de divertirse	La selección léxica de la palabra "puesto" no tiene relación con el contexto de la oración, alterando así la idea expresada. DLE: 4. m. Sitio o espacio que ocupa alguien o algo. 5. m. Lugar o sitio señalado o determinado para la ejecución de algo.
Léxico-semántico	CSA0103	dio suerte	Reinaldo les dio suerte a los cuatroamigos en su juego.	Error de colocación léxica según el contexto de la oración, en este caso no se "da" suerte se "desea" suerte.
Léxico-semántico	CSA0104	describen	Porque esos 3 adjetivos se describen porque no se hacen amigos, nunca tuve una vida	Error en la colocación léxica en "describir adjetivos". Estas dos palabras, en el contexto en que son usadas, no se

			social	combinan de forma natural. En todo caso, se podría haber dicho "...he escrito estos 3 adjetivos porque...".
Léxico-semántico	CSA0104	grupo de amistad	soy la unica persona aburrida del grupo de amistad	Combinatoria léxica infrecuente: la combinación típica sería "grupo de amigos".
Léxico-semántico	CSA0201	football	un grupo de amigos que les gustaba jugar football	Préstamo lingüístico no adaptado al español. Por lo que en este caso la palabra correcta y ya adaptada para el uso en el español, sería "fútbol".
Léxico-semántico	CSA0203	desordenado	Soy algo desordenado con mis padres	Uso extraño del adjetivo "desordenado" 1. adj. Que no tiene orden, al expresarlo como una acción en el contexto de la oración.
Léxico-semántico	CSA0301	hansioso	ya no habia mas Tiempo pero me quede hansioso por volver a Santiago.	Colocación léxica inusual, al combinar "quedarse" con "ansioso". DEL: 1. intr. Estar, detenerse forzosa o voluntariamente en un lugar. U. t. c. prnl. En este contexto, hubiera sido más natural decir "estaba ansioso por volver...".

Léxico-semántico	CSA0402	encanta	ella le una revista Tu y le encanta mucho	Problema en el uso del verbo "encantar", que no puede usarse con un adverbio intensificador porque contiene la intensificación en el propio significado: (DLE) 4. intr. Gustar en gran medida, agradar mucho. <i>Le encanta el cine.</i> En donde ya se establece que es en gran medida, por lo que es redundante expresar que es "mucho".
Léxico-semántico	CSA0402	tips	varios tips para conseguir novio	Extranjerismo común en el mundo de la moda o revistas, pero probablemente poco usual en el lenguaje infantil. Se pudo sustituir por las palabras por "consejos" o "sugerencias".
Léxico-semántico	CSA0402	hace historias	luego ella hace historias y poema en su casa	Uso de la proforma "hacer" en un contexto que requeriría otra colocación más precisa, como frecuentemente se emplea "escribir historias y poemas".

Léxico-semántico	CSA0501	se levanta del vuelo	la persona se levanta del vuelo y se pone de pie y salta con un solo pie	Expresión extraña en que se combina el verbo "levantar" (DEL: 1. tr. Mover hacia arriba algo. U. t. c. prnl.) Con el sustantivo "vuelo" DEL: 1. m. Acción de volar. En este caso la idea a expresar sería que, mientras el personaje se encontraba en el aire, pasó de estar en una posición "sentado" a una posición erguida o sobre sus pies.
Léxico-semántico	CSA0502	ninfa	yo quisiera tener una ninfa	Uso extraño de la palabra "ninfa", DEL: 3. f. Mit. Cada una de las fabulosas deidades de las aguas, bosques, selvas, etc., llamadas con varios nombres, como dríade, nereida, etc.
Léxico-semántico	CSA0502	aparcados	autorización para ver los trenes aparcados allí.	Colocación léxica inusual de "trenes aparcados" en donde se establece "aparcar" como DEL: 1. tr. Colocar transitoriamente en un lugar público, señalado al efecto por la autoridad, coches u otros vehículos.

				En donde el verbo más frecuente sería "estacionar", "detener", "parar", etc. DLE: 1. tr. Situar en un lugar, colocar. U. t. c. prnl.
--	--	--	--	--

Se presenta la Tabla 7, la cual entrega los resultados obtenidos en relación al análisis léxico-semánticos realizado al corpus escrito. Es este nivel el que contiene la mayoría de los datos obtenidos, dentro del cual se reconocen particularidades en combinaciones/colocaciones léxicas y selecciones léxicas, para lo anterior se relaciona cada entrada con el código de la muestra a la que corresponde y con los contextos/fragmentos en las que fue usada esta entrada, siendo esta una copia directa de la muestra y finalmente se especifican las observaciones correspondientes al análisis manual realizado.

Tabla 8. Descripción de las variables léxico-semánticas: nombre propio/común.

Aspecto analizado	Código texto	Entrada	Contextos	Observaciones
Nombre propio/común	CSA0302	New Yourk	Juan que fue a visitar a su abuela en New Yourk	Uso del nombre propio New York, en lugar del ya adaptado para uso en textos en español "Nueva York". 1. Forma tradicional española del nombre de este estado y ciudad de los Estados Unidos de América: «Su papá se lo llevó a Nueva York» (Santiago Sueño [P. Rico 1996]). No debe utilizarse, en textos

				españoles, el topónimo inglés New York.
--	--	--	--	---

En la Tabla 8, se entregan los resultados obtenidos en relación al uso erróneo de nombres propios y comunes, en donde se evidencia que del total de 17 muestras, sólo se reporta un único error en este nivel, correspondiente a la muestras 02 del sujeto CSA03. Se indica de igual forma la entrada específica en el corpus y los contextos/fragmentos en las que fue usada esta entrada, siendo esta una copia directa de la muestra y finalmente se especifican las observaciones correspondientes al análisis manual realizado.

Tabla 9. Descripción de las variables léxico-semánticas: repetición léxica o de palabra funcional

Aspecto analizado	Código texto	Entrada	Contextos	Observaciones
Repetición léxica o de palabra funcional	CSA0101	ellos	tengo relacion con ellos fuera del colegio pero dentro del colegio no hablo mucho con ellos	Uso repetitivo del pronombre "ellos" para referirse a varias personas dentro del mismo texto continuamente.
Repetición léxica o de palabra funcional	CSA0102	pero tambien	pero tambien el graffitti son artes urbanos sobre cualquier diseño pero tambien son como una manifestacion urbana	Uso repetitivo de la expresión "pero también" para dar de forma incorrecta continuidad al relato y entrelazar ideas.

Repetición léxica o de palabra funcional	CSA0104	porque	Porque esos 3 adjetivos se describen porque no se hacen amigos	Uso repetitivo y erróneo de la conjunción "porque" DLE: 1. conj. Causal. Por causa o razón de que. No se reconoce la diferencia entre las diversas formas de escritura del "Porque" según su función. DLE: por qué 1. loc. adv. Por cuál razón, causa o motivo. ¿Por qué te agrada la compañía de un hombre como ese? No acierto a explicarme por qué le tengo tanto cariño.
Repetición léxica o de palabra funcional	CSA0201	empezó	cuando empezó a alejarse con la pelota, lo empezó a perseguir	Uso repetitivo del verbo "empezar" en todo el texto, con el fin de dar continuidad a la historia y enlazar ideas.
Repetición léxica o de palabra funcional	CSA0402	y	tips para conseguir novio como vestirse para una ocasión especial y maquillarse y que ropa ponerse y se deja llevar por el amor y un chico y también ve en la revista chicos muy guapos y atractivos	Uso excesivo del conector "y" para sustituir signos de puntuación y en ocasiones como único conector de ideas, sin que esto signifique que sea usado de forma correcta.

Repetición léxica o de palabra funcional	CSA0402	encanta	una revista Tu y le encanta mucho porque... Un libro de la cultura china y le encanta tanto que habla chino...	Uso repetitivo del verbo "encantar" en todo el texto.
Repetición léxica o de palabra funcional	CSA0501	y	y ven a un niño con una cuerda sobre un volantín y el niño arrastra con la cuerda a una persona con un libro y la persona se levanta del suelo y se pone de pie y salta con un solo pie y los niños se reúnen	Uso excesivo del conector "y" para sustituir signos de puntuación y en ocasiones como único conector de ideas, sin que esto signifique que sea usado de forma correcta.

Finalmente en la Tabla 9, se entregan los resultados obtenidos en lo que respecta a la repetición léxica o de palabras funcionales dentro del corpus escrito, relacionando cada entrada con el código de la muestra a la que corresponde y con los contextos/fragmentos en las que fue usada esta entrada, siendo esta una copia directa de la muestra y finalmente se especifican las observaciones correspondientes al análisis manual realizado.

3.2 Resultados del análisis de la variable riqueza léxica.

El análisis y medición de la riqueza léxica del corpus, fue realizado por medio del software AntConc (versión 3.4.4.0) de análisis de datos textuales y lo establecido teóricamente para la medición de los índices de riqueza léxica descritos por López Morales (2010), en “*Los índices de “riqueza léxica y la enseñanza de lenguas”*” (2010: 18), estableciendo que $R = V / N$, en donde R es la riqueza léxica, V es el número de lemas presentes (tokens) en una muestra y N es el número de formas (types) de la misma muestra.

Tabla 10. Análisis riqueza léxica por medio del software AntConc (versión 3.4.4.0).

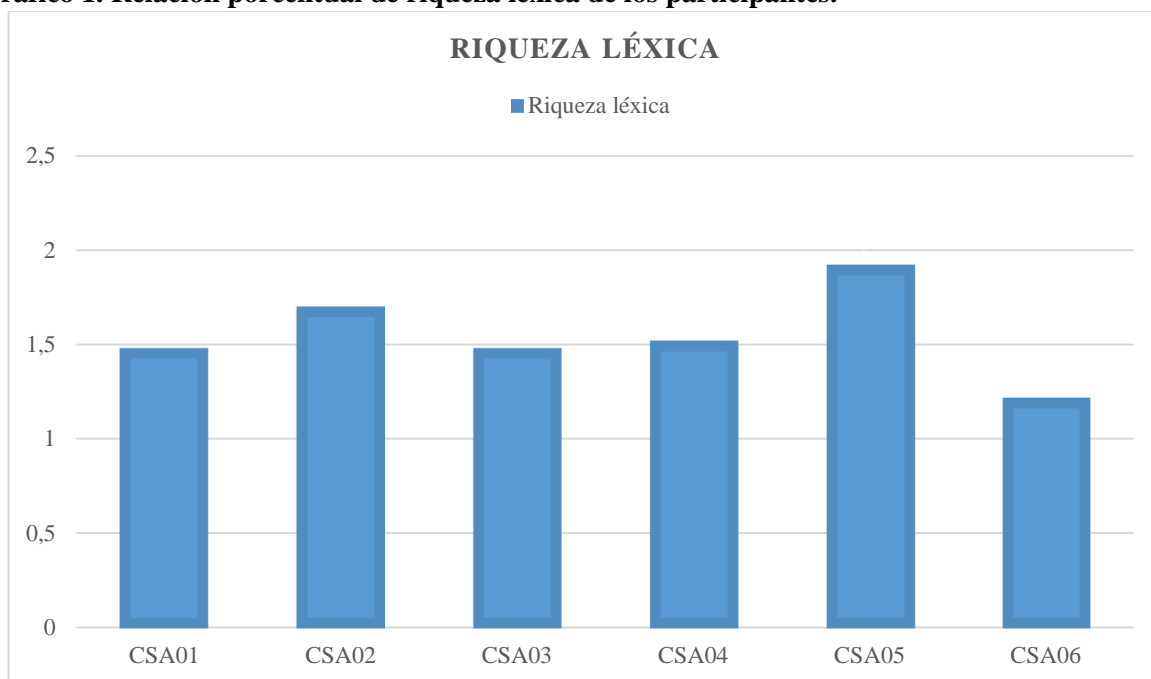
Id. muestra	Word tokens	Word types	Índice de riqueza léxica	Promedio sujeto
CSA0101	74	51	1,45	1,48
CSA0102	48	40	1,2	
CSA0103	230	115	2	
CSA0104	65	49	1,3	
CSA0201	203	99	2,05	1,7
CSA0202	87	57	1,52	
CSA0203	49	32	1,53	
CSA0301	64	45	1,42	1,48
CSA0302	75	44	1,7	
CSA0303	63	45	1,4	
CSA0304	53	37	1,43	
CSA0401	30	21	1,42	1,52
CSA0402	179	97	1,84	
CSA0403	50	38	1,31	
CSA0501	119	48	2,47	1,92
CSA0502	70	51	1,37	
CSA0601	27	22	1,22	1,22
Promedio total riqueza léxica del corpus				1,55

En la Tabla anterior, se relacionan los datos correspondientes al análisis de la riqueza léxica del corpus escrito, en donde se reporta inicialmente el código de la muestra analizada, el número de tokens o número total de palabras en cada muestra (independiente de la frecuencia con que se repitan), el número total de types o número de palabras distintas en la muestra, el

índice de riqueza léxica por cada una, calculado según se ha explicado con anterioridad, el promedio de riqueza léxica por cada sujeto y finalmente el promedio de riqueza léxica total para el corpus escrito.

A modo de ejemplificación de la interpretación de los datos, tomaremos la primera muestra *CSA0101*, en donde nos dice que 74 es su número de tokens (lemas o palabras totales) y 51 es el número de types (formas o palabras diferentes), de este modo nos indicaría que sólo 23 palabras de esas 74 están repetidas por lo menos una vez. Así entonces nos arrojaría como índice de riqueza léxica 1,45 para esta muestra, frente a lo cual se deduce para este corpus específicamente, que entre más cercano a 1 sea el índice, mayor será la riqueza léxica representada para la muestra.

Gráfico 1. Relación porcentual de riqueza léxica de los participantes.



En el gráfico 1, se relaciona el índice de riqueza léxica de cada sujeto. En donde los resultados muestran que los índices de riqueza léxica de cada participante fluctúan de un 1.2 y el 1,9 del índice de RL total del corpus.

CAPÍTULO 4:

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se discutirán los elementos que surgieron en el transcurso del proceso investigativo, considerando los aspectos más relevantes, correlacionados con la teoría implicada y el objetivo central del estudio, de igual forma, se considerarán los indicios arrojados por la investigación, para futuras investigaciones en el área.

Los resultados del presente estudio, brindaron indicios relevantes en aspectos léxico-semánticos dentro del TEA nivel 1, algunos apoyados por la teoría y otros que dejan entrever dificultades que han sido dejadas de lado en perfiles lingüísticos reportados.

Como uno de los primeros reportes correlacionados con la teoría, se encuentra el escaso uso de acepciones figuradas (Tabla 5) dentro de los textos escritos por los sujetos, está fundamentado por las dificultades que se reportan a nivel de procesamiento del lenguaje metafórico o figurado, siendo incapaces de captar deducciones por contexto, interpretación de información no verbal o y resolver ambigüedades léxicas (Naranjo, 2014; Osorio 2014; Borreguero, 2005; Tordera, 2007; Attwood, 2002), trasladándose de este modo a los procesos escritos.

Durante la toma de muestras, se observaron comportamientos que del mismo modo corroboran la teoría de que los sujetos con TEA nivel 1, presentan marcadas dificultades para la interpretación del lenguaje no verbal e inferencias, expresión facial y lenguaje corporal complementario (Cererols 2011; DSM-IV- TR, 2000; Borreguero, 2005; Attwood, 2002; Latorre, 2014); ya que al momento de interpretar los sucesos y comportamientos de los personajes de las imágenes presentadas, mostraron dificultades al no reconocer la idea central de la imagen y enfocarse en otro tipo de aspectos para su historia. Si bien, dicho comportamiento no fue un impedimento para el desarrollo de la actividad, si permitió establecer la importancia de considerar este factor, dentro de las actividades lecto escritas y no sólo en las habilidades pragmáticas en la oralidad.

Por otro lado, se evidencian alteraciones en aspectos denominados junto/separado (Tabla 6) de palabras, no solo a nivel de segmentación de la palabra, sino también en la unión o separación de palabras, de tal manera que termina alterándose conceptualmente la unidad léxica.

En lo que respecta a los hallazgos dentro de la combinatoria léxica, específicamente en el análisis léxico-semántico (Tabla 7), se evidencian particularidades en las colocaciones léxicas, lo que brinda espacios de análisis conceptuales y de comprensión de los significados asociados a cada una de ellas por parte de los sujetos. Reconociendo que los participantes no hacen el uso típico de las colocaciones para el español (Bosque, 2004). Si bien no se establecen como colocaciones erróneas, si modifican el significado de la combinación e interfieren con la comprensión global de la idea expresada.

Por otro lado, según los resultados obtenidos sobre la riqueza léxica del corpus (Tabla 10), se deduce que a nivel general, las muestras cuentan con índices de riqueza léxica altos, que como se había establecido con anterioridad, entre más cercano a 1 sea el índice, mayor es la riqueza léxica con la que cuenta la muestra. Se identificó durante el análisis que la mayoría de repeticiones se dan en palabras funcionales como *de, la, los, el, en*, entre otras; lo que puede ser un indicador de mayor riqueza léxica. No obstante, deben considerarse aspectos de extensión de los textos, al ser textos cortos, deben realizarse una serie de análisis más detallados para ampliar la información. Aspectos que quedan a disposición de futuras investigaciones en el área.

Diversos resultados lingüísticos fueron obtenidos del análisis anterior de datos del corpus escrito (anexo 1), entre ellos encontramos aspectos a nivel textual, en donde se reconocen errores de coherencia y cohesión, el enlace de las ideas a través del texto está dado por redundancias y repetición de palabras funcionales (Tabla 9). Del mismo modo faltas de tipo ortográfico, relacionados con puntuación, acentuación, separación de palabras y escritura correcta de las palabras y de nombres propios/comunes (Tabla7). A nivel general se identifican fallas de tipo gramatical, concernientes con la falta del objetos directos, errores de concordancia genero/número, errores en el uso de tiempos verbales, en donde se observan saltos dentro del texto, iniciando la narración en pasado y luego culmina en presente, fallas en estructuras gramatical, omisión de preposiciones, uso erróneo de mayúsculas y errores de

conjugación verbal. Del mismo modo, se reconoce del análisis respecto a la variación léxica muestra a muestra, que dentro de las unidades léxicas usadas por los sujetos, hay un particular predominio del uso de extranjerismos no adaptados al español y una particular tendencia al uso erróneo de mayúsculas.

Se ha dejado de lado dentro en el TEA nivel 1, la comprensión de la competencia lingüística, tanto en las investigaciones y aportes teóricos, como en las intervenciones terapéuticas en la fonoaudiología, sin medir el impacto que esto puede generar a nivel clínico, social y cultural. Es importante poder correlacionar todos los hallazgos existentes en otras áreas comunicativas dentro del trastorno, con las habilidades lecto-escritas y lingüísticas, para de este modo comprender la profundidad de cada rasgo característico observado en los cuadros diagnósticos del mismo. Como por ejemplo relaciones reportadas por Cuadrado 1990 y Belinchon, Igoa y Riviere en 1992, en donde establecen que las ya evidentes dificultades a nivel prosódico en el TEA nivel 1, juegan un papel en las dificultades en la acentuación correcta de palabras, lo cual fue evidenciado en el presente estudio.

Finalmente, se logra cumplir con el objetivo planteado para la investigación, estableciendo de forma clara y concisa una serie de características importantes en diferentes aspectos lingüísticos y léxico-semánticos, realizando un aporte a la consolidación de perfiles comunicativos más completos dentro del trastorno del espectro autista (TEA).

Conclusión

Existen diversos aspectos lingüísticos de relevancia para la clínica fonoaudiológica, identificados en esta investigación, que permiten concluir que existen una serie de dificultades marcadas a nivel léxico-semántico que se han dejado de lado dentro de perfiles lingüísticos y comunicativos e intervenciones terapéuticas del trastorno del espectro autista (TEA) nivel 1. Son estos aspectos, que en efecto deben ser estudiados a profundidad para comprender las raíces y matices de los mismos, y así reconocer la diversidad de comportamientos que este trastorno puede presentar, no solamente desde la dificultad, sino también desde la habilidad.

Como una disciplina clínica que se encarga de la comprensión y el abordaje de diversos fenómenos comunicativos, la fonoaudiología tiene como deber la constante reinención de fundamentos teóricos que busquen a su vez, la optimización de intervenciones

terapéuticas y refuerzo de habilidades, esto apoyado en otras disciplinas, que en el intercambio y complemento de conocimiento, guíe la atención a los usuarios hacia métodos exitosos de relación e intervención.

Como otros tipos de hallazgos lingüísticos observados dentro del corpus escrito, junto con los ya descritos a nivel léxico-semántico, se reconocen que las particularidades y dificultades en áreas gramaticales, textuales y ortográficas, pueden ser de interés para futuras investigaciones que establezcan aportes significativos dentro del TEA nivel 1. Y de allí trabajar en herramientas de evaluación e intervención más completas y variadas.

Una de las limitaciones más marcadas que presentó el estudio, se relaciona con el acceso a la población y el tamaño de la muestra para estas investigaciones, ya que como factores problemáticos a considerar para la selección de los sujetos, se encuentran: la adquisición completa de habilidades lecto escritas y no presentar otro tipo de alteraciones asociadas al TEA. Sumado a esto, se deben considerar aspectos demográficos como ubicación geográfica, escolaridad, si pertenecen a alguna institución especializada y el acceso que se tendrá a dichas instituciones. No obstante, se contó con una participación activa por parte de los sujetos y sus familias, quienes se muestran interesados en comprender de forma más clara su diagnóstico, siendo así un factor determinante para cualquier proceso investigativo.

CAPÍTULO 5:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, E. & Martínez M. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Arboleda, D. (2006). *Koike, Kazumi, 2001, Colocaciones léxicas en el Español Actual: Estudio formal y léxico-semántico, Alcalá: Universidad de Alcalá. Reseña*. Colombia: Universidad de Antioquia. Lingüística y literatura No 50.
- Aronoff, M. (1976): *Morphology in Generative Grammar*. Cambridge (Mass.): MIT Presso
- Artigas Pallares, J. & Paula I. (2012) *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger*. Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq vol.32, n.115, pp.567-587.
- Artigas, J. (1999) *El lenguaje en los trastornos autistas* REV NEUROL; (28) 2: S118- S123.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5^a ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing
- Asociación Asperger España (2004) *Un acercamiento al síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Equipo Deletrea & Dr. Artigas, J: Autores.
- Asperger, H. (1944). *Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter* «*Psicopatología autista en la infancia*». Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten (En alemán).
- Asperger, H. (1968). « *Sobre el diagnóstico diferencial del autismo infantil temprano*». Acta Paedopsychiatrica International Journal of Child & Adolescent Psychiatry, Vol 35.
- Asperger, H. (1974). «*Autismo infantil temprano*». Med Klin (En alemán)
- Attwood, A. (2002). *El Síndrome de Asperger. Una guía para padres y profesionales*. Barcelona: Paidós.

- Berri, M. (2013). *Léxico Generativo y aplicaciones lexicográficas: Los nombres concretos del dominio de la medicina en el DRAE*. Chile: Revista Signos. Estudios de Lingüística.
- Borreguero, M. (2005) *Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica*. REV NEUROL; (41) 1: S115-S12.
- Bosque, I. (2004). *Redes: diccionario combinatorio del español contemporáneo*. España: Ediciones Sm.
- Brown, H & Klein, P. (2011) *Writing, Asperger Syndrome and Theory of Mind*. J Autism Dev Disord.
- Cererols, R. (2011). *Descubrir el Asperger* (2º Ed.) España.
- Cobo, Ma. & Morá, E. (2011) *El Síndrome de Asperger: Intervenciones psicoeducativas*. Zaragoza: Asociación Asperger y TGDs de Aragón.
- Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas, G. (2001). *En torno al concepto de colocación*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Davies, M. (2006). *A frequency dictionary of spanish: core vocabulary for learners*. New York: Routledge.
- De clercq, H. (2012). *El autismo desde dentro. Una guía*. España: Editorial Autismo Avila.
- De Marchena, A; Eigsti, I; Worek, A; Ono, K & Snedeker, J. (2010) *Mutual exclusivity in autism spectrum disorders: Testing the pragmatic hypothesis*. Elsevier B.V.
- De Mauro, T. (2006). *On Lexicon and Grammar. Proceedings of the 12th EURALEX International Congress p: 19-29*. Torino, Italia: Edizioni dell'Orso.
- De Miguel, E. (2009). *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel.

- De Miguel, E. (En prensa). “*Lexicología*”. En Gutiérrez-Reixach, J. (dir.), *Enciclopedia de lingüística hispánica*. Nueva York: Routledge.
- Escandell, M. (2007). *Apuntes de semántica léxica*. Madrid: Librería UNED.
- Freire, S.; Llorente M. & González A. (2008) *Un acercamiento al síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Asociación Asperger España. www.asperger.es
- Galdames, A. (2004). *Síndrome de Asperger: Generalidades y diagnóstico*. (En línea). Disponible en <http://medicinafamiliar.uc.cl/html/articulos/345.html>
- García, A. (2014). *Revisión teórica del síndrome de Asperger. Trabajo de grado*. España: Universidad de Almería.
- García, E (2005) *Síndrome de asperger: Un enfoque multidisciplinar*. Sevilla: Actas de la 1.a jornada científico-sanitaria sobre síndrome de asperger.
- Garrabé, J. (2012) *El Autismo. Historia y clasificaciones*. *Salud mental*; 35: 257-261.
- Hanks, P. (2013). *Lexical analysis: norms and exploitations*. Londres: Library of Congress.
- Juillerat, K.; Cornejo, F. & Castillo, R. (2015) *Procesamiento semántico de palabras epistémicas y metafísicas en niños y adolescentes con trastorno de espectro autista (TEA) y con Desarrollo Típico (DT)*. Vol. 33, 221-238
- Kanner L. *Autistic disturbances of affective contact*. *Nerv Child* 1943; 2: 217-50.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: Estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Londres: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005) *En español: Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Cátedra.

- Latorre, C. (2014) *Perfil cognitivo y lingüístico en el Síndrome de Asperger. Aplicación a un estudio de caso. Trabajo de grado*. España: Universidad Zaragoza.
- López Morales, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna*. Madrid: Playor.
- López Morales, H. (2010). *Los índices de "riqueza léxica y la enseñanza de lenguas*. Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE 2011: 15-28. Salamanca. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm
- Lord, R. (2000) *Síndrome de Asperger*. (En línea). Disponible en <http://www.asperger.es/publicaciones.php>, visitado el 25 de Octubre de 2015.
- Lord, R. (2000) *Síndrome de Asperger. Aspen of América* (En línea). Disponible en www.Asperger.org
- Mariscal C. (2010). *El síndrome de Asperger*. Recuperado el 12 de junio de 2016 de: <http://inx.educacionenmalaga.es/orientamalaga/files/2013/02/EL-S%C3%8DNDROME-DE-ASPERGER.pdf>
- Masid, O. (2014). *La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica en ELE. Propuesta semántica y didáctica sobre el léxico somático desde un punto de vista cognitivo. Tesis doctoral*. Madrid: Programa Oficial de Doctorado en Lengua Española y sus Literatura, Universidad Complutense de Madrid.
- Molero, M. & Salazar, D. (2010). *Ejercicios prácticos para trabajar las colocaciones léxicas en el aula de ELE*. Instituto Cervantes de Bruselas: Universidad de Oxford.
- Moure, G. (2014). *El Arenque rojo*. España: Ediciones sm.
- Murray, C.; Tobar, A.; Villablanca, F. & Soto, G. (2015) *El componente pragmático en adultos con síndrome de Asperger: actos de habla indirectos, metáforas y coerción aspectual*. RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, pp. 35-58.
- Naranjo, R. (2014) *Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger*. NOVA – Publicación científica en Ciencias Biomédicas, Vol. 12 No. 21.

- O.M.S.: CIE-10. *Trastornos Mentales y del Comportamiento. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico* (1992). Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Ortiz, J. (2012) *Síndrome de Asperger: nuevos criterios diagnósticos en el DSM-V*. Alicante: III Jornadas Aspali.
- Osorio, G. (2014). *Comprensión y producción de expresiones idiomáticas en sujetos con síndrome de Asperger. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística mención Lengua Española*. Universidad de Chile.
- Paynter, J; Peterson, C. (2009) *Language and ToM development in autism versus Asperger síndrome: Contrasting influences of syntactic versus lexical/semantic maturity*. Elsevier Ltd.
- Pichot, P. (1995) *DSM IV Breviario: criterios diagnósticos*. España
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.aed.)*. (En línea). Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>
- Renau, I. & Nazar, R (2014-2017). *Verbario. Semántica de los verbos en contexto*. Disponible en <http://www.verbario.com/index.php?masinfo=1> Visitado en Octubre de 2015.
- Reyes, M. (2010). *Riqueza léxica de textos redactados por alumnos de bachillerato de las palmas de Gran Canaria*. España: Universidad de Valladolid, anuario de lingüística hispana.
- Rodríguez, F. (2015). *Interrupciones y solapamientos en el discurso oral de hablantes con y sin síndrome de Asperger*. RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, pp 13-34.
- Ruiz, PM.; Posada, M. & Bandera, F. (2009) *Trastornos del espectro autista. Detección precoz, herramientas de cribado*. Rev. Pediatr Aten Primaria, 382-397.
- Sampieri, R.; Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México

- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Sinclair, J. (1998). *The Lexical Item*. Revista Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science series 4.
- Stace, Ch. (2014) *Autism and Aspergers Syndrome: Social identity perceptions associated with Lexico-Semantic terminology*. *Autarchive Repository* (Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies), Vol 1, No 1
- Tordera Yllescas, J. C. (2007). Trastorno de espectro autista: Delimitación lingüística.
- Valdez, D.; Huertas, J.; Nieto, C.; La Cruz, M. & Scheuer, N. (2006) *Evaluación de aspectos discursivos conversacionales en adolescentes y adultos con Síndrome de asperger*. Argentina: Universidad de Buenos Aires,
- Vázquez C.; Martínez, M^a & Caballero, R. (2006) *Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica, Vol. II. Síndrome de Asperger. Respuesta educativa*. Consejería de educación. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Junta de Andalucía
- Williams, K (1995) *Comprender al estudiante con síndrome de Asperger. Orientación para profesores*. Focus on autistic behavior, Vol.10, No. 2.
- Wing, L. (1981). *Asperger's syndrome: A clinical account*. *Psychological Medicine*, 11(1), 115-129.
- Wing, L. (1998) *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1^a edición.
- Zheng, Q; Jia, Z & Liang, D. (2014) *Metaphor and metonymy comprehension in Chinese-speaking children whit high-functioning autism*. Elsevier Ltd.

CAPÍTULO 6:

ANEXOS

Anexo 1. Corpus escrito por sujetos con TEA nivel 1

Investigadora: Lizeth Celis Chaparro

Faltas de ortografía

Aspectos léxico-semánticos

Problemas textuales

Problemas gramaticales

No se puede identificar el tipo de error

CSA0101

El fin de semana pasado fui a la casa de una compañera **mia** para **hacer un evento** y me di cuenta de que tengo **relacion** con **ellos** fuera del colegio pero dentro del colegio no hablo mucho con ellos y el **sabado ante pasado queria invitar** por primera vez a la casa de una amiga pero la lluvia me **arruino#** el día pero este fin de semana largo esta es mi oportunidad de invitarla.

CSA0102

Los **Graffittis** son experiencias de vida desde 2000 * la **musica Rap a** evolucionado, pero **tambien el graffitti** son artes urbanos sobre cualquier diseño **pero tambien#** son como una **manifestacion** urbana o **revolucion** juvenil, La **mayoria** de los artistas pintan o **rayan** en las paredes, **subterraneos** entre otros.

CSA0103

¿**Porque** la amistad es un trabajo difícil?

- Leonard

- Axel

- Scott

- Jey

Esta historia **se trata** sobre cuatro amigos que juegan a la pelota llamados Leonard, Axel, Scott y Jey y **que ellos** su **pasatiempo de amistad** es el **futbol**, y que **ademas ellos** siempre **están** juntos.

Un **dia** de verano en los 90 (1998) **desde** el parque Aaronville en Nebraska estos amigos estaban jugando porque en 2 **dias tiene** un partido de **soccer** en la primaria * pero al parecer **estos amigos llevaron** 1 semana de **practicar**.

Y en ese momento Axel quiere jugar de portero pero al parecer Leonard **el no esta de acuerdo** con que Axel **sea portero se Leo de** portero de la primaria hace 3 años, Leonard dice que **quiere estar a favor** para estar en el mismo puesto de portero.

Pero luego llegaron 3 chicos llamados Reinaldo, Jack y Jo y parece que ellos **quieren** jugar contra ellos antes del juego. Y en ese momento Axel **acepto#** el partido y los **cuatroamigos** jugaron como si **se** estuvieran **compitiendo** el **uno al otro**, y cuando **llego** la hora de jugar un jugador se opuso al **puesto** * ese es Scott.

Y Leonard lo **acepto** porque Scott **dice** que no es importante ganar o perder si no **de** divertirse. Y en **es** instante **despues** de que terminaron de jugar * su partido tuvo **exito** y Reinaldo les **dio suerte** a los **cuatroamigos** en su juego.

CSA0104

Mi personalidad

Bueno

Malo

- Soy **simpatico**

- Soy negativo

- Soy divertido

- Un poco **timido**

- Soy social

- Medio **Loquito**

¿**Porque?**

Porque esos 3 adjetivos se **describen porque** no **se** hacer amigos, nunca tuve una vida social. **ademas** tengo amigos pero ninguno de ellos salen **con migo** porque soy la **unica** persona aburrida del **grupo de amistad** por eso para **mi hacer o hablar no soy capaz ni siquiera la mitad.**

CSA0201

“Grupo de amigos”

Había una vez un grupo de amigos * que les gustaba jugar * **football**, al que más le gustaba jugar era * Juanito, en un partido con sus amigos, Carlos le **quito** la pelota a Juanito y se **enojo** mucho, cuando Juanito le **quito** la pelota a Carlos se **hacerco** a Diego, quien era el portero, para meter el gol, pero Pedro le **quito** la pelota y se **volvio** a enojar, cuando empezó a alejarse con la pelota, lo **empezó** a perseguir, **derrepente** Diego se distrajo con alguien y **Diego** se **hacerco** al arco, los demás vieron a un hombre flotando en el aire y se sorprendieron, vieron al hombre **mucho** tiempo que Antonio se fue con la pelota, **ya que**, no le **sorprendio** tanto, y no le hicieron caso. **Derrepente** el hombre **bajo** del cielo y ellos notaron que Antonio estaba viendo algo en el **cielo**, y entonces Antonio se **tiro** al suelo y **hacia#** movimientos raros, mientras, Diego fue a buscar la pelota que **la** había tirado Antonio, los amigos preguntaron, **porque hacia** esto **Antonio**, y dijo, para llamar su atención, al saber que ignoraron todo el tiempo a **Antonio**, se disculparon con él, y jugaron otro partido * el parque... **FIN.**

CSA0202

“Un jugador tramposo”

Cuando un grupo de amigos estaba jugando futbol, **derrepente** se integra un niño llamado Antonio y empieza a jugar con ellos, entonces cuando Antonio se **fue** con su abuela, **nota** que los demás están distraídos con una persona y Antonio se pica con **ellos** y se **lleba** el balón al arco de **su** equipo contrario y les mete un gol **a ellos**, cuando los demás se **dieron** cuenta fueron por el balón y vieron como Antonio **presumia** ante ellos y lo echaron del juego.

CSA0203

*Cosas Buenas

1. Soy tranquilo y respetuoso en el colegio
2. Soy bueno en las materias del colegio
3. Soy amable y bueno en las **matemáticas** y en Arte.

*Cosas Malas

1. Soy algo **desordenado** con mis padres
2. Me olvido de **algunos** cosas en casa
3. Soy **timido** al hablar con las demás personas

CSA0301

En mi viaje a Santiago lo primero que hice fue visitar a mi **Tia a** almorzar **despues fue** al **mol donde** es mucho mejor que * de Viña del Mar pero lo vi Todo hasta que me **quede** sin lugar donde **vitriñar** hasta que me **aburi** * quería ir a otro **mol** pero ya no **habia mas** Tiempo pero me **quede hansioso#** por volver a Santiago.

CSA0302

Habia una vez un niño llamado Juan que fue a visitar a su abuela en **New Yourk# que#** le encantaba ir al parque y le **pidio** a su abuela que fueran al **parque,** * Juan siempre que va al parque le gusta sentarse y comer un **sandui** de **alvondigas** * se lo **comia tranquila mente** con su abuela al lado una vez que lo **acabe** le gusta ir a caminar con su abuela por todo el parque *

CSA0303

- Soy **Tranquilo**
 - Callado
 - Amable
- Me gusta ser tranquilo no **molesta** a nadie
- Ser callado es bueno en muchas **hocaciones** * como cuando vas a **la** colegio * los profesores por lo general **le** gustan **a** las personas que no **interumpen** la clase, es bueno ser respetuoso
- Ser **Amable** * algo que le gusta a **Todo** el mundo y es una muy buena cualidad **de** una persona.

CSA0304

Lo que más me gusta es la **Tecnología en** algo que siempre me **a** gustado.

Me gustan las **TableT** los **Smartphone** como los Apple (Dibujó una manzana), de hecho cuando grande me **gustaria Trabajar** en una **Empresa de Tecnología**.

La comodidad * las personas cada vez **esTan** más conectadas a la **Tecnología** * te facilita más la vida.

CSA0401

1. me **sentia** celosa y algo preocupada el **dia** lunes porque me **sentia preocupada** el **dia_lunes** porque yo quería tener una cita con **franco**.

2. y **ademas** me dolían las caderas *

CSA0402

El esta leyendo un libro * Gisselle ella **le** una revista **Tu** y le **encanta** mucho porque **ahi ahi** varios **tips** para conseguir novio como vestirse para una **ocasion** especial y **maquillaze** y **que** ropa ponerse y se deja llevar por el amor **y** un chico y **tambien** ve en la revista chicos muy guapos y atractivos. Luego lee otro libro **y** trata sobre la cultura china. Luego un chico le pregunta **que** lees? Un libro de la cultura china y le **encanta** tanto que habla chino **mandarin**. Y **tambien** en **ingles**. Para saber **como** hablar **alla** y ver hartas cosas **alla**.

Y le dan ganas de saber sobre *. * Dos historias * una de la muralla china y la otra sobre el horóscopo chino. Y **se empieza** poco a poco a **interesarse** más por **china**. Y mucho más y se interesa por las aves de **china** * luego ella **hace historias** y **poema** en su casa * luego cuando termina de escribir y leer ella se alegra y le **gustaron** sus dos libros y finalmente ella se cansa y prefiere ya descansar. Fin

CSA0403

Me gusta mi personalidad porque soy **timida** * callada y refinada * respetuosa y con buenos modales y palabras no **ofencibas** y **ademas** porque respeto a toda la gente y no les digo cosas por su **fisico** ni **como** anda vestido o vestida y por sus gustos y su personalidad y **caracter**.

CSA0501

Tony

Tony va a un **tobogan** del parque

Tony ve a una niña en el **tobogan**

Tony baja por el **tobogan**

Tony ve el **tobogan** con niños.

Y los niños ven a **toni** con el **tobogan** y los tres se alejan del **tobogan** a sentarse en una banca y ven a un niño con una cuerda sobre un **volantín** y el niño arrastra con la cuerda a una persona con un libro y la persona **se levanta del vuelo** y se pone de pie y salta con un solo pie **y** los niños se **reunen** a ver un niño subir a un **arbol** y el niño se va del **arbol** y se sienta y todos aplauden al niño fin.

CSA0502

***Yo** saco fotos con mi **telefono**

***yo** soy una persona delgada

***yo** soy bueno en internet

***yo** quisiera tener una **ninfa**

Son unos troles chinos en el **deposito** de **yolanda** cerca de las vías del tren con una reja perimetral y hay que tener autorización para ver los trenes **aparcados** allí.

***yo** como mal

***yo** me vuelvo loco en internet

***yo** orino sobre el envase del agua de mi mascota

CSA0601

1. minecraft= se trata de construir cosas

2. lo que hice en el colegio= hice una prueba que no **termine** que era de **ingles**

3. mi gato se llama= **campanita**

Anexo 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Información para padres o tutor legal de niño(a) de 8 a 18 años de edad

El propósito del presente documento es solicitar su autorización para que su hijo (a) o representado (a) participe en el estudio titulado “Características del léxico utilizado por niños con síndrome de Asperger en textos escritos”, en el marco de una tesis de magíster en Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso, cuya investigadora principal es la fonoaudióloga Lizeth Yasbleidy Celis Chaparro, patrocinada por el Proyecto Fondecyt 11140704. Su hijo(a) o pupilo(a) ha sido seleccionado por asistir a la institución “Apoyo Autismo Chile”. Para que usted pueda tomar una decisión informada, le explicaremos a continuación cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de la investigación, así como en qué consistiría la colaboración de su hijo(a) o representado(a):

1. Esta investigación se realizará durante el año 2017 en la institución “Apoyo Autismo Chile” de la comuna de Viña Del Mar.
2. El presente estudio contribuirá al campo de la fonoaudiología clínica, en aspectos relevantes y escasamente explorados en el síndrome de Asperger, y en herramientas para enriquecer las sesiones de terapia fonoaudiológica en el área de Lectoescritura. El objetivo es describir las características encontradas a nivel léxico-semántico en los textos escritos de niños con síndrome de Asperger de 8 a 18 años de edad.
3. La participación de su hijo en el presente proyecto será de forma voluntaria, no recibirá ningún tipo de remuneración que condicione su participación. El niño(a) tampoco será sometido(a) a algún tipo de procedimiento clínico que comprometa la integridad de su salud. Sólo se requiere que narre por escrito una historia, luego de que se le muestre una imagen.
4. Usted no tendrá que incurrir en gastos, ya que si se generara alguno, este será asumido por la investigadora; tampoco recibirá remuneración económica para que su hijo(a) o representado(a) participe en este estudio.
5. Usted tiene derecho a manifestar sus dudas a la investigadora principal y a sus colaboradores en cualquier momento que lo requiera; puede comunicarse con Lizeth Celis al número de contacto 9 416****. Si usted lo considerara necesario, puede retirar la participación de su hijo(a) o representado en cualquier momento, comunicárselo a la investigadora principal, su eventual retiro del proyecto no los(as) perjudicará.

6. El nombre o datos personales de su hijo serán confidenciales, es decir, no serán revelados a otras personas, en su lugar, se usará un código numérico (Ej: Texto 1). El registro de los datos recolectados durante la investigación será de acceso único de la investigadora y serán resguardados en una oficina de la fonoaudióloga Margarita Garcés, académica tutora de esta investigación de tesis de Magíster de Fonoaudiología de la Universidad de Valparaíso.
7. Los resultados de esta investigación podrán ser divulgados sólo en publicaciones de carácter académico-científicas; y podrán ser utilizados en otras investigaciones que no se alejen de los objetivos de la presente investigación, siempre protegiendo la identidad de los participantes. Usted tiene derecho a conocer los resultados de su hijo (a), para lo que debe solicitárselo a la investigadora.
8. Esta investigación ha sido evaluada y aceptada por el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso. Si usted lo requiriera, puede contactar a alguno de sus integrantes con su secretaria administrativa, Srta. Mariel Vásquez, en el teléfono 32-260***, o en el e-mail ética.facultadmedicina@uv.cl.



Anexo 3. ASENTIMIENTO INFORMADO

ASENTIMIENTO INFORMADO

Información para niños (as) de entre 8 y 18 años

Investigación: "Características del léxico utilizado por niños con síndrome de Asperger en textos escritos".

Hola, mi nombre es Lizeth Celis, soy fonoaudióloga y estudio en la Universidad de Valparaíso. Actualmente, estoy realizando una tarea importante para un estudio en el que necesito de tu ayuda.

Tu participación en el estudio consistirá en escribir una pequeña historia, a partir de una imagen que yo te mostraré.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tus papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú lo prefieres, puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que si en un momento dado quieres abandonar tu participación, tu retiro no te ocasionará problemas, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Si durante la investigación te surgiera alguna duda, puedes comunicarte conmigo al teléfono: 9416****

Toda la información que nos des y las tareas que realicemos me ayudarán a tener éxito en mi trabajo de investigación; esta información será confidencial. Esto quiere decir que ni tus respuestas (o resultados del estudio) ni tu nombre lo conocerán otras personas, solo yo y los que forman parte de mi grupo de estudio.

También te informo que los resultados del estudio pueden ser expuestos sólo en publicaciones científicas, pero siempre protegeré tu identidad, porque utilizaré un número en lugar de tu nombre para evitar que te conozcan.

Esta investigación ha sido aprobada por el Comité de Bioética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso, y si necesitas preguntar algo sobre este estudio, comunícate con ellos en el teléfono 32-2603*** o a través de su e-mail: ética.facultadmedicina@uv.cl

Te pido que en la próxima página pongas tu nombre si aceptas participar, y marques una equis (X) sobre la manito que dice "Sí quiero participar; si decides no participar, devuelve este documento sin escribir tu nombre ni marcar en la mano. Te entregaremos una copia de este documento si aceptas.

ACTA DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Niños(as) de entre 8 y 16 años de edad

Yo: _____, DECLARO que la investigadora Lizeth Celis, fonoaudióloga que estudia en la Universidad de Valparaíso, me ha informado en forma completa en qué consiste el estudio que ella realizará durante el año 2017 y que se titula "Características del léxico utilizado por niños con síndrome de Asperger en textos escritos". Ella me ha explicado que mi participación es voluntaria y que me puedo retirar en cualquier momento sin que mi decisión me perjudique. Me ha quedado claro que tendré que relatar en forma escrita una historia, luego de que me muestre una imagen. Entiendo que mi nombre no se dará a conocer y que en su lugar se utilizará un número. He tenido oportunidad de hacer preguntas a la investigadora.

Recibo una copia de todo este documento, firmado por la investigadora.

A continuación, marcaré una equis (X) sobre la mano que indica que "Sí quiero participar", en señal de que mi decisión es voluntaria:

Sí quiero participar



Nombre y Firma (o huella
dactilar) Participante Rut:

Fecha:

Nombre y Firma Investigadora

Establecimiento Rut:

Fecha:

Nombre y Firma Director

Rut:

Fecha:

Viña del Mar... de..... de 2017