

Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje

Social Cognition and pragmatic competence. The case of children with Specific Language Impairment



CLARA ANDRÉS ROQUETA*^a, ROSA A. CLEMENTE ESTEVAN^a, RAQUEL FLORES BUILS^a

^a Universitat Jaume I de Castellón, España

ABSTRACT

The literature provides apparently contradictory evidence about the existence of a developmental delay in Social Cognition (SC) of children diagnosed with Specific Language Impairment (SLI). The aim of this work is to prove a more comprehensive picture of these studies, starting with a theoretical review about the relationship between language skills and SC, and finishing with the study of socio-cognitive skills in children with SLI. Finally, the work is concluded by establishing theoretical and practical guidelines that emphasize the importance of assessing the socio-cognitive component of pragmatics to make better diagnoses and to design an appropriate speech therapy for this population.

Key Words: Social cognition, pragmatics, specific language impairment, theory of mind, pragmatic language impairment.

RESUMEN

La literatura ofrece evidencias empíricas aparentemente contradictorias sobre la existencia de un retraso evolutivo en la Cognición Social (CS) en los niños y niñas diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Con el objetivo de dar una visión global e integradora de dichos estudios, en el presente trabajo se parte del análisis sobre la relación entre las habilidades lingüísticas y la CS, para posteriormente aterrizar en los estudios más relevantes de las habilidades socio-cognitivas de los sujetos con TEL. Finalmente, se concluye estableciendo directrices teórico-prácticas que enfatizan la importancia de la evaluación del componente socio-cognitivo del área pragmática, para el mejor perfilamiento de diagnósticos y diseño de intervenciones logopédicas adecuadas esta población.

Palabras Clave: Cognición social, pragmática, trastorno específico del lenguaje, teoría de la mente, trastorno pragmático del lenguaje.

Recibido/Received: Abril 12 de 2012 Revisado/Revised: Mayo 11 de 2012 Aceptado/Accepted: Junio 4 de 2012

*Correspondence / Correspondencia:

Clara Andrés Roqueta, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universitat Jaume I de Castellón, Av./ de Vicent Sos Baynat s/n, 12071 Castellón de la Plana, España, Email: candres@psi.uji.es

Indexing / indexaciones

International Journal of Psychological Research se encuentra incluida en: Scopus, EBSCO (Academic Search Complete), Dialnet, Imbiomed, Doaj, Scirus, New Jour, Ulrichsweb, Pserinfo, Journal Seek, Google scholar.

INTRODUCCIÓN

Durante la última década, numerosos trabajos han intentado determinar la direccionalidad de la relación entre la Cognición Social (CS) y varias características de la lengua natural como la sintaxis, la semántica y la pragmática, generalmente (Astington & Jenkins, 1999). Establecer si las habilidades lingüísticas son las que influyen en las socio-cognitivas o viceversa no es cuestión sencilla, ya que el lenguaje y el pensamiento mantienen una relación estrecha y recíproca durante su desarrollo. Es por ello que en el ámbito de la adquisición del lenguaje, tanto en población con desarrollo típico como atípico, esta cuestión ha dado lugar a un área muy fértil para la investigación de sus influencias (Milligan, Astington, & Dack, 2007).

¿Existe un retraso en la cognición social de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje?

Entre la población infantil que manifiesta problemas de tipo mentalista o socio-cognitivo, se encuentran los niños y niñas diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) (Andrés-Roqueta y Clemente, 2010). Las habilidades reales de cognición social de esta población, no están del todo claras hoy en día. Por un lado, los primeros trabajos se preocuparon por evaluar la CS de esta población mayoritariamente con tareas sobre creencias falsas, las cuales no siempre se corresponden con la adaptación social real de los niños y niñas con dificultades comunicativas (Frith, Happé, & Siddons, 1994), y además, ofrecían conclusiones diversas que deben ser analizadas cuidadosamente. Además, en la literatura más actual, aparecen otros estudios que evalúan la CS con la comprensión de otros estados mentales como los deseos, las emociones o las intenciones comunicativas de otras personas (Ruffman, Slade, Rowaldson, Rumsey, & Garnham, 2003), que ofrecen una aproximación complementaria a las habilidades de CS reales de estos sujetos.

Por otro lado, entre los estudios existentes en la población TEL estableciendo subgrupos dentro del trastorno, aportan evidencias contradictorias (Johnston, Miller, & Tallal, 2001), y no queda claro si existe un retraso generalizado o si solamente se da en aquellos casos con mayores dificultades semántico-pragmáticas.

Por todo ello, en el presente trabajo se pretende realizar una revisión teórica sobre la relación entre lenguaje y CS para aterrizar en los estudios de las habilidades socio-cognitivas de los niños y niñas con TEL evaluadas de una manera comprensiva, y no solo con tareas de creencia falsa. Así mismo, se revisarán estudios sobre un TEL con mayores dificultades pragmáticas ligadas a aspectos estructurales deficitarios comúnmente en el trastorno (actualmente conocido como Trastorno Pragmático del Lenguaje – TPL), para intentar esclarecer en qué ámbitos de la CS se diferencian de los niños y niñas con un diagnóstico de TEL convencional.

DESARROLLO DEL TEMA

El desarrollo de la Cognición Social y de la Teoría de la mente

La CS constituye en la actualidad un área de gran interés en diversos campos de la psicología, siendo múltiples los trabajos que se han preocupado por delimitar su concepto y desarrollo (ver revisión en: Flavell, 2004). Esta competencia, incluye aspectos tanto “sociales” como “cognitivos” de la representación del mundo en las mentes de las personas, y por tanto, es un concepto más amplio que el de Teoría de la Mente o ToM (de la abreviatura del término en inglés *Theory of Mind*). No obstante, ambos conceptos hacen referencia a la destreza cognitiva que capacita a los humanos para informar de los estados mentales propios y de las otras personas (creencias, deseos, emociones, intenciones), y entender que estas representaciones basadas en sensaciones y percepciones, no siempre se corresponden con la realidad. Por consiguiente, la CS es esencial para predecir y explicar el comportamiento de las personas, tanto en el plano de la acción como en el comunicativo.

En el área de la psicología infantil, es comúnmente aceptado que sobre los 4-5 años de edad los niños y niñas comienzan a distinguir claramente entre representaciones mentales y realidad, así como predecir que una persona puede actuar en función de sus creencias. Las pruebas más habituales para evaluar estas competencias conocidas como razonamiento de primer orden, son las tareas de Creencia Falsa (Wimmer & Perner, 1983). A partir de los 7 años (más o menos), los niños y niñas comienzan a manejar mayor carga representacional y a aumentar el número de recursiones con las que operar (“A piensa que B piensa que”), lo cual se conoce como razonamiento de segundo orden (Perner, 1988), que habitualmente también se ha testado con tareas de creencias falsas (ej. tarea de la Furgoneta de los helados). Sin embargo, numerosos autores discrepan en que el fracaso en las tareas de creencias, implique necesariamente que las habilidades de razonamiento mentalista no se hayan desarrollado (Bloom & German, 2000).

En este sentido, la CS también está relacionada con otro tipo estados mentales como la comprensión de deseos y emociones o intenciones comunicativas, siendo todas ellas aspectos clave de ajuste y competencia social infantil (Crick & Dodge, 1994). Concretamente, la adquisición del razonamiento de primer orden, se ha relacionado con la comprensión de emociones basadas en creencias (Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989), y el de segundo orden, con la facultad de comprender estilos de habla indirectos como la metáfora, la mentira o la ironía (Filippova & Astington, 2008). Es por ello que otros autores ponen en duda que solamente las tareas sobre creencias informen sobre la CS real de los sujetos (Wellman, Cross, & Watson, 2001), sobre todo, si siguen un patrón atípico del desarrollo (Frith, Happé, &

Siddons, 1994). De modo alternativo y complementario, se propone emplear metodologías que impliquen una evaluación mentalista más global y natural, como por ejemplo, tareas de toma de perspectiva emocional o tareas de reconocimiento de intenciones comunicativas, como la tarea de Historias Extrañas diseñada por Happé (1994).

El papel del lenguaje en el desarrollo de la Cognición Social

Varios enfoques teóricos han descrito el desarrollo de las facultades mentalistas bajo distintos puntos de vista. En función la importancia dada al ambiente o a las aptitudes del individuo en este desarrollo, estos enfoques se pueden dividir en: 1) aquellos que enfatizan su componente innato (enfoque teoría-teoría), 2) aquellos que apoyan la existencia de un módulo específico para la ToM (enfoques modularistas); 3) aquellos que proponen que su maduración se produce a través del desarrollo de determinadas capacidades humanas para aprender del medio (enfoque de la simulación); y 4) aquellos basados en argumentos constructivistas que acentúan el papel mediador de la interacción social en la apreciación de las mentes propias y ajenas. Cabe matizar que desde su primera descripción, el término "ToM" ha sido empleado principalmente desde los enfoques modularistas o teoría-teoría, sin embargo, actualmente el término se usa indistintamente sin implicar ningún tipo de posicionamiento (ver revisión sobre el término en Garfield, Peterson, & Perry, 2001).

A partir del enfoque socio-constructivista, se deduce que el lenguaje adquiriría un papel protagonista en el desarrollo de la CS (Nelson, 2005). Los estados mentales (como pensar, saber, gustar, querer, desear) constituyen una actividad interna que no siempre se corresponde con las manifestaciones conductuales de quien los posee, y en consecuencia, el lenguaje se presenta como un medio crucial para construir sus significados (Gleitman, 1990). Además, los intercambios conversacionales con adultos/iguales más expertos inician a los sujetos en la comprensión de estados mentales, y poco a poco, contribuyen a la interiorización de las habilidades de CS (Adrian, Clemente, & Villanueva, 2007).

Durante los primeros 5 años de vida, tanto las capacidades socio-cognitivas como las lingüísticas sufren cambios drásticos y rápidos, y es por ello que en la literatura aparecen distintas formas de concebir la direccionalidad e intensidad de su relación (ver revisión en Milligan et al., 2007 y en castellano, Resches, Serrat, Rostán, y Esteban, 2010). Por un lado, hay pruebas empíricas de la existencia de competencias socio-cognitivas tempranas mostradas en episodios de atención conjunta - como el seguimiento de la mirada, la imitación o el reconocimiento de conductas dirigidas a una meta - que son necesarias para la adquisición de léxico, así como para la construcción de elementos mentalistas más complejos (Tomasello, 1998). Es más, los estudios con poblaciones autistas sugieren que sus déficits lingüísticos y comunicativos probablemente se

deban a dificultades en su desarrollo mentalista (Baron-Cohen, 2001).

Por otro lado, son muchas las evidencias que relatan la incidencia de las destrezas lingüísticas en el desarrollo de la CS, y generalmente se agrupan en torno a dos puntos de vista: intra-individual, incidiendo en las capacidades lingüísticas del sujeto, e inter-personal, enfatizando los intercambios conversacionales con otras personas (Miller, 2006). Entre los aspectos inter-personales del lenguaje más destacables en el desarrollo de la ToM o CS de los niños y niñas, destacan las interacciones sociales y la exposición a conversaciones sobre la mente por parte de los adultos (generalmente de apego) o de iguales más expertos (ej. hermanos mayores), ya que permiten la construcción de conceptos mentalistas y la apreciación de distintas perspectivas a partir de un contexto. De igual modo, y en relación a los aspectos intra-personales, se ha demostrado que los niños y niñas con mayores capacidades lingüísticas, también poseen una mayor competencia socio-cognitiva.

Los autores que tradicionalmente han estudiado esta relación, han desarrollado sus trabajos prediciendo la superación de tareas de creencias falsas a partir del nivel lingüístico de los sujetos (consultar en Milligan et al., 2007). No obstante, también hay evidencias que apoyan esta relación a través de trabajos que emplean tareas de comprensión emocional (ej. Ruffman et al., 2003).

La contribución específica de las habilidades gramaticales, semánticas y pragmáticas

El convencimiento de que los estados mentales necesariamente se conceptualizan y expresan a través de formas lingüísticas particulares, es cada vez más consistente en la literatura. En primer lugar, diversos estudios longitudinales han demostrado que la competencia gramatical es un aspecto clave para representar y estructurar la información sobre la configuración y disposición espacial de los lugares y personas involucrados en las tramas mentalistas. En particular, el dominio de las oraciones completivas del tipo "Sally piensa que [la pelota está en la caja]" (cuyas proposiciones incrustadas determinan la verdad o falsedad del estado mental, pero no de la oración completa), provee a los sujetos del formato representacional necesario para razonar sobre las creencias falsas de otras personas (De Villiers & Pyers, 2002). En segundo lugar, aunque como se comentaba en párrafos anteriores hay evidencias mentalistas tempranas que facilitan la adquisición del léxico, también es cierto que los niños y niñas con mejores niveles de vocabulario comprensivo obtienen más éxito en las tareas de creencia falsa (Doherty, 2000). En concreto, la comprensión semántica completa de términos meta-cognitivos y meta-lingüísticos referidos a estados mentales (como por ejemplo pensar, saber, averiguar o recordar), con la consecuente superación de las infrarrepresentaciones de los verbos mentalistas (pensar: actividad mental + estado subjetivo) y/o confusiones entre

ellos (ej. creer vs saber), promueven la superación exitosa de las tareas de creencia falsa, así como el desarrollo de la interpretación personal de las acciones y actividades que ocurren en el mundo (Nelson, 2005). No obstante, si bien es cierto que existen posiciones antagónicas respecto si las habilidades sintácticas tienen más peso que las semánticas en el desarrollo de la ToM, también se ha demostrado que ambas son esenciales en el desarrollo mentalista, puesto que unas se nutren de las otras y se desarrollan en “tándem” (Ruffman et al., 2003). Es más, algunos autores aportan evidencias de que las capacidades lingüísticas contempladas en conjunto han resultado tener mayor influencia en el pensamiento explícito sobre estados mentales, que contempladas de forma aislada (Cheung et al., 2004).

Expuesto lo anterior, y dada la temática que aborda este trabajo, resulta importante destacar, entre las destrezas lingüísticas, el papel de la competencia pragmática en el desarrollo de la CS. De todas las características de las lenguas naturales, las habilidades pragmáticas son las que más superponen sus efectos sobre las de tipo mentalista (Harris, De Rosnay, & Pons, 2005). Entre las razones más relevantes halladas en la literatura, destacan las siguientes:

1) Ambas facultades necesitan de la adecuación al contexto: tanto la comprensión de las emisiones de un receptor como la comprensión de sus intenciones, requieren de una serie de aptitudes que permitan discriminar, codificar y recuperar información del entorno donde se produce la comunicación. El manejo competente del contexto se ha relacionado con el nivel lingüístico general de los sujetos y la capacidad para realizar inferencias verbales (Norbury, Nash, Baird, & Bishop 2004). Por ejemplo, el empleo de las fórmulas de cortesía, implica que el sujeto controle el código a través del cual se lleva a cabo la comunicación, pero también de la situación idónea para generalizar su uso (ej. Decir gracias cuando te dan un regalo y no para despedirte). En este sentido, se ha demostrado, por ejemplo, que la comprensión de las palabras “pensar” y “saber” se hacen dependientes tanto de la intención del hablante como del contexto donde se empleen (Turnbull & Carpendale, 1999).

2) El uso funcional del lenguaje en las conversaciones se nutre de cierta competencia mentalista: adaptar el habla a un interlocutor también requiere comprender sus representaciones mentales y sus intenciones comunicativas, así como manejar las propias (Sperber & Wilson, 2002). Por ejemplo, llevar a cabo una petición de reparación del diálogo (ej. ¿Cómo?, ¿éste?) o una estrategia de rectificación (ej. no me has entendido, lo que quería decir es...), requiere realizar una inferencia rápida a las producciones verbales o no verbales del interlocutor y a la situación comunicativa, para deducir que: a) no te ha comprendido (su percepción de tus estados mentales es errónea) o b) tú no has comprendido al interlocutor (no has sintonizado con sus estados mentales).

3) Ambas destrezas se desarrollan a través de intercambios conversacionales: poner en marcha determinadas habilidades comunicativas, como el respeto de la toma de turnos o el empleo de referencias a objetos y personas no presentes, implica saber diferenciar entre distintas perspectivas. En este sentido, la participación activa de los niños y niñas en diálogos sobre aspectos mentalistas en tareas de atención conjunta (ej. leer cuentos con adultos de apego), ha demostrado ser un predictor poderoso sus capacidades socio-cognitivas posteriores (Adrián, Clemente, & Villanueva, 2007). Además, Harris et al. (2005) encontraron que los rasgos pragmáticos (ej. enunciación de perspectivas individuales) fueron el mecanismo que más ayudó a los niños y niñas a comprender los estados mentales de distintos personajes. En la misma línea, en un estudio de Peskin & Astington (2004) los sujetos expuestos a términos meta-cognitivos explícitos (escucha simple de un cuento) se mostraban menos competentes para explicar las creencias falsas de los personajes, que aquellos que los habían construido activamente mediante el diálogo de forma implícita (a partir de dibujos y escaso texto). Por todo ello, actualmente la conversación se considera como una “zona de desarrollo próximo” donde los sujetos aprenden y ejercitan sus habilidades mentalistas, aunque también las de tipo interactivo y lingüístico.

Niños y niñas con dificultades comunicativas y de tipo pragmático

En los apartados anteriores se observa que gran cantidad de evidencias en la literatura apoyan que el desarrollo de la competencia lingüística en todas sus dimensiones contribuye a enriquecer la CS de los sujetos. Consecuentemente, muchos autores se han preocupado por estudiar si los niños y niñas con retrasos y anomalías en el área del lenguaje tienen más obstáculos para construir conceptos mentalistas a causa de retraso/trastorno lingüístico, como es el caso de la población con déficits auditivos, población con autismo y población con TEL. Sin embargo, el TEL constituye una población de gran interés en la actualidad, puesto que se trata de un trastorno “puro” del lenguaje, es decir, que la coocurrencia de un retraso en cognición social, solamente puede ser explicada por el déficit en el desarrollo del código lingüístico, y no por factores de exposición tardía al lenguaje (como ocurre en la población con déficits auditivos) o factores intrínsecos a un déficit más grave en competencia e interacción social (como ocurre en poblaciones con autismo).

Asimismo, algunos de estos trabajos establecen diferencias dentro del TEL, bajo la hipótesis que los sujetos con menores habilidades pragmáticas dentro de esta población (ej. más problemas para realizar inferencias verbales) tienen un acceso más restringido al contexto y se benefician en menor medida de los intercambios conversacionales.

El caso del TEL

Las irregularidades en la adquisición de la primera lengua clasificada como Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), afectan a un 5-7 % de la población infantil. Los niños y niñas diagnosticados con TEL, presentan una limitación significativa de sus habilidades lingüísticas (receptivas, comprensivas y/o comunicativas), y sin embargo, unas aptitudes intelectuales no-verbales adecuadas a la edad, razón por la cual suelen demostrar un nivel de inteligencia verbal inferior al manipulativo. Además, dado que el desarrollo atípico del lenguaje es común a otras patologías, para realizar un correcto diagnóstico de TEL deben excluirse posibles lesiones orgánicas, dificultades sensoriales, cuadros autistas, y debe asegurarse que los niños y niñas hayan tenido oportunidades de aprendizaje suficientes en su entorno (Leonard, 1998).

Por otra parte, lenguaje y cognición están entrelazados durante las fases iniciales del desarrollo, y aunque se trate de dominios distintos, interactúan de manera dinámica y constante. En la actualidad se conoce que parte de los impedimentos lingüísticos que manifiestan los sujetos con TEL están relacionados con una limitación general de los recursos de procesamiento, más que con una limitación específica de la información verbal (Johnston et al., 2001). Los déficits subyacentes internos descritos para esta población, están relacionados con su capacidad y velocidad para procesar información verbal, con la facultad para retener las representaciones fonológicas, y en general, con las capacidades de función ejecutiva relacionadas con la atención, la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad mental (Im-Bolter, Johnson, & Pascual-Leone, 2006).

Dada la complejidad estructural del lenguaje, el TEL se considera un trastorno heterogéneo, “no exclusivo” y variable en cuanto a su sintomatología lingüística. Heterogéneo, porque las dificultades se pueden manifestar tanto en su modalidad receptiva y/o expresiva, como en uno o más de los niveles fonológico-fonético, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático (Bishop, 2000; Rapin & Allen, 1987). Se considera “no exclusivo”, porque las distintas dimensiones del lenguaje no funcionan de manera independiente, y un sujeto puede manifestar problemas concurrentes en varias capacidades lingüísticas (ej. semántica y gramatical). Y al mismo tiempo es un trastorno variable, porque un mismo sujeto puede pasar de una categoría diagnóstica a otra a lo largo de su desarrollo, puesto que las variables lingüísticas afectadas van ligadas a variables neuro-cognitivas y de intervención psicopedagógica (Crespo-Eguíluz y Narbona, 2003).

A causa de las distintas manifestaciones lingüísticas anómalas en el TEL, el trastorno ha sido objeto de numerosos estudios de clasificación con el fin de encontrar un diagnóstico adecuado y ajustado a las necesidades reales del sujeto, así como orientarlo hacia una intervención psicopedagógica pertinente.

El caso del TPL

Dada la existencia de cierta inhabilidad conversacional en el TEL, en la literatura aparecen distintos intentos por describir a un subgrupo de sujetos que manifiestan problemas acentuados en el ámbito comunicativo, caracterizados por dar respuestas poco contingentes, inmaduras o pragmáticamente inadecuadas a un interlocutor y/o a una situación (Adams & Bishop, 1989). Para algunos autores, se trata de un perfil intermedio entre el TEL y el Trastorno del Espectro Autista (TEA), especialmente ligado a los diagnósticos de baja influencia del espectro como el trastorno de Asperger (Brook & Bowler, 1992). Sin embargo, estos sujetos no muestran especiales dificultades de flexibilidad de pensamiento o impedimento social, ya que interactúan en mayor medida con sus iguales y tienen una evolución clínica con expectativas más positivas, lo cual les aleja de un diagnóstico de TEA o síndrome de Asperger (Andrés-Roqueta, Clemente, y Doménech, 2010). En la actualidad, no existe un diagnóstico oficial en el DSM-IV-TR para estos sujetos, ya que la única etiqueta posible sería “Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado” o “Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo”, sin especificar cuál es el origen de sus dificultades pragmáticas.

En su descripción más antigua, estos sujetos se encuadraron bajo la etiqueta de Síndrome Semántico-Pragmático y posteriormente con la de Trastorno Semántico-Pragmático (TSP). Actualmente, se emplea el término de Trastorno Pragmático del Lenguaje o TPL (*Pragmatic Language Impairment-PLI*, propuesta por Bishop, 2000), ya que algunos autores han preferido dejar al margen el término “semántico” al encontrar evidencias de sujetos poco exitosos en situaciones comunicativas pero con buena competencia semántica.

Aunque en la actualidad no haya líneas claras que diferencien el TPL de otros trastornos que forman parte del mismo continuo (Norbury et al., 2004), sí hay certeza de que el déficit pragmático puede ir acompañado de otras dificultades (Bishop & Norbury, 2002), como por ejemplo, un retraso en aspectos estructurales del lenguaje. Bishop (1997) expone que la comunicación oral está relacionada tanto con las capacidades lingüísticas receptivas (ej. decodificar el habla) y expresivas (ej. trasladar una idea a una frase), como con la habilidad para integrar las palabras con el contexto y descubrir las intenciones de los hablantes. Los niños y niñas mejoran la ejecución de atribuciones complejas al contexto a través de vivencias de diversas situaciones. Por tanto, aunque en el TEL se den conflictos comunicativos debidos a los aspectos estructurales del lenguaje, también pueden acentuarse si existe cierta incompetencia para procesar la información disponible del contexto (Bihsop, 1997).

Los primeros estudios que intentaron distinguir entre sujetos con TSP y sujetos con TEL, mostraron que era posible hacer un diagnóstico diferencial solamente

empleando medidas pragmáticas, ya que ambos grupos patológicos suelen compartir una historia de retrasos en aspectos estructurales del lenguaje, como por ejemplo, de tipo receptivo. De este modo, la denominación TPL ha dado lugar a la descripción de dos subgrupos en la literatura: TPL “plus”, más cercano al perfil del TEA, y el TPL “pur”, más cercano al perfil del TEL (Botting & Conti-Ramsden, 2003), aunque las propias autoras que hacen esta distinción, recomiendan que en la práctica clínica o en los servicios escolares de intervención logopédica, se trate a estos dos tipos como un sólo grupo homogéneo.

En edades preescolares, y también en los primeros años de escolaridad, la presencia más notoria de problemas en otras áreas (gramaticales o semánticas) más salientes en las tareas de tipo académico, suele enmascarar la incompetencia en el componente pragmático. Por tanto, las oportunidades de estos sujetos para socializarse con sus iguales quedan restringidas por sus pobres aptitudes comunicativas, sobre las cuales no se interviene de forma sistemática, lo que puede llevar a que decrezca su participación social e incluso que sean rechazados por parte de sus iguales (Andrés-Roqueta et al., 2010). Además, existe el peligro de que el desarrollo de su CS se vea retrasado (Fujiki, Brinton, Morgan, & Hart, 1999). Análogamente, las habilidades pragmáticas están altamente relacionadas con el desarrollo de una CS competente. En el campo clínico, Farmer & Oliver (2005) intentaron discriminar grupos comórbidos en aspectos comunicativos y relacionales (TEA, Síndrome de Ásperger, TPL y TEL), así como demostrar la existencia de cierta relación entre ambas áreas. Para ello pidieron a los maestros y especialistas que atendían a niños y niñas con dificultades comunicativas que cumplimentaran un sobre conductas comunicativas, y otro sobre aspectos de conducta social, emocional e hiperactividad. Las autoras concluyeron que los niños y niñas con mayores impedimentos pragmáticos estaban en mayor riesgo de no adaptarse regularmente con sus iguales.

Por consiguiente, la intervención en el componente pragmático es tan importante como la rehabilitación de otros aspectos más estructurales, ya que los obstáculos de tipo social en la población TEL pueden superarse o empeorar con la edad (Conti-Ramsden & Botting, 2004). Emplear el lenguaje de una manera pragmáticamente ajustada, implica no sólo presentar unas capacidades lingüísticas de comprensión y expresión competentes, sino también de tipo mentalista y de procesamiento de la información del contexto, como por ejemplo establecer analogías o realizar inferencias contextuales (Katsos, Andrés-Roqueta, Clemente, & Cummins, 2011). En la actualidad, detrás de la etiqueta de “problemas pragmáticos” pueden encontrarse distintas patologías comórbidas (como TEL, TEA o Trastorno de Ásperger) y por tanto, es necesario encontrar tareas diagnósticas que permitan especificar qué tipo de déficits socio-cognitivos sumados a los lingüísticos existen dentro de la población TEL, y poder confirmar cuáles de ellos

están relacionados con su dificultad para comunicarse de manera funcional.

La evaluación del componente pragmático

Hasta el momento, la evaluación del componente pragmático del lenguaje se ha centrado mayoritariamente en conocer la capacidad del niño o niña para comunicarse en distintos contextos en base a la valoración de tres aspectos: conocimiento de las funciones comunicativas (ej. comprensión de lenguaje no literal), dominio de las destrezas para el discurso convencional (ej. propuesta de tópicos, uso de deícticos) y análisis de las aptitudes discursivas (ej. toma de turnos o uso de estrategias de rectificación). Para ello, los profesionales de logopedia que atienden al niño disponen de dos maneras principales de diagnosticar sus necesidades comunicativas: el análisis cualitativo de sus conductas verbales y los tests estandarizados.

Del análisis cualitativo, se enfatiza su carácter natural y espontáneo, ya que permite recoger información sobre los procesos reales llevados a cabo por los niños y niñas en contextos cotidianos (interacciones en la escuela y en la familia, habitualmente), y no sólo de los productos. Entre los métodos más comunes para llevar a cabo un análisis cualitativo de la competencia pragmática, se encuentran los registros observacionales; los instrumentos para el análisis de conversaciones; el análisis de la estructura narrativa o de la comunicación referencial del sujeto elicitada mediante láminas o juegos; las muestras de lenguaje espontáneo; o los cuestionarios basados en observaciones clínicas para padres y maestros, como el Children’s Communication Checklist (CCC), substituido por el CCC-2, ambos diseñados por Bishop (2003). Aunque la evaluación cualitativa es muy importante para la triangulación de datos, no constituye en sí misma un instrumento diagnóstico formal y objetivo para la valoración concreta de aspectos concurrentes afectados, como por ejemplo los de tipo mentalista. La naturaleza de estas dificultades es más difícil de detectar, y no siempre es fácil determinar si una conducta determinada se corresponde con un patrón evolutivo típico para la edad del sujeto.

En este sentido, es importante la información recogida mediante los tests estandarizados. Actualmente, entre las baterías españolas más conocidas están el BLOC (Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial), cuya escala pragmática está basada en la situación del sujeto como emisor dentro de un diálogo en distintos contextos, y el PLON (Prueba de Lenguaje Oral de Navarra), basada en la elicitación de lenguaje espontáneo mediante láminas, juegos o tareas de planificación. A pesar de que la oferta actual de tests estandarizados es amplia, tanto las baterías como los cuestionarios para padres y maestros se basan en la evaluación de aspectos formales de la comunicación, y no suelen incluir demasiadas tareas para la observación directa de las destrezas socio-cognitivas, las cuales

podrían anticipar posibles obstáculos en su ajuste social posterior.

¿Cuáles son las habilidades de CS de los niños/as con TEL y TPL?

Desde un enfoque social, si es cierto que las capacidades lingüísticas juegan un papel primordial en el desarrollo de la CS, la población infantil que presente un lenguaje deficitario, inevitablemente, debería desarrollar unas habilidades de razonamiento mentalista deficitarias. Sin embargo, algunos autores argumentan que la correlación hallada entre lenguaje y CS sólo refleja el hecho de que las tareas de mentalistas son tareas verbales que requieren el lenguaje tanto para su comprensión como para su resolución (Miller, 2006). En poblaciones con desarrollo típico, no siempre es fácil reconocer la direccionalidad de las relaciones entre las distintas habilidades de CS y lenguaje, puesto que su desarrollo es prácticamente paralelo. Por contra, en poblaciones que no siguen un patrón típico de desarrollo lingüístico, la concurrencia de un retraso en ToM con uno o varios niveles del lenguaje, debe evidenciar más detalles sobre el tipo de relación entre ambas competencias.

En este ámbito, los niños y niñas con TEA han sido los más estudiados. Generalmente, los distintos trabajos hallados en la literatura constatan que estos sujetos no superan con éxito las tareas de ToM (ver revisión en Baron-Cohen, 2001), aunque algunos autores han demostrado que esta ejecución se hace dependiente de sus capacidades lingüísticas (Fisher, Happé, & Dunn, 2005). Otro colectivo muy estudiado en el ámbito mentalista, es la población de niños y niñas con déficits auditivos que nacen en el seno de familias oyentes, conocidos como *late-signers*, los cuales también presentan retrasos en su desarrollo comunicativo, y por consiguiente, en su CS (ej. Schick, De Villiers, De Villiers, & Hoffmeister, 2007).

Por su parte, la población con TEL constituye un campo interesante para estudiar el papel del lenguaje en el desarrollo de la CS por varias razones: primero, porque un retraso en sus aptitudes mentalistas, bajo una hipótesis de construcción social de la ToM, podría explicarse por sus impedimentos lingüísticos y/o una consiguiente participación limitada en las conversaciones de su entorno inmediato; y segundo, porque es un trastorno heterogéneo en cuanto a su sintomatología, pudiéndose encontrar sujetos con niveles del lenguaje más o menos desarrollados (ej. habilidades semánticas normales, pero de tipo gramatical empobrecidas), lo cual podría reflejar qué aspecto o aspectos del lenguaje tienen especial incidencia en este desarrollo.

Distintos investigadores han mostrado interés por estudiar el desarrollo de la CS en el TEL atraídos por el patrón de inteligencia no-verbal normal que muestra esta población. A pesar de ello, las evidencias aportadas por algunos trabajos son confusas, y en algunos casos, parecen contradictorias (Johnston et al., 2001).

Por un lado, hay algunos estudios sobre superación de tareas de creencia falsa, que concluyen con la existencia de una ejecución en el grupo TEL de acuerdo a la esperada para su edad, bien argumentando que el déficit en ToM es intrínseco a patologías más graves como el autismo (Colle, Baron-Cohen, & Hill, 2007), o bien atribuyendo el éxito a la simplificación lingüística de la tarea (Miller, 2004). Estos documentos aportarían pruebas de que el lenguaje y la CS deben de ser procesos relativamente independientes en la población TEL. Actualmente, esta conclusión ha sido puesta en duda ya que los niños y niñas con TEL que participaron en los trabajos mencionados, eran demasiado mayores para no superar las tareas de creencia falsa de primer orden (de 7 a 10 años) (Farrant, Fletcher, & Maybery, 2006).

Apoyando la idea de que el desarrollo del lenguaje influye en la maduración de la ToM, distintos trabajos han descrito la existencia de cierto retraso en la adquisición de algunas facultades socio-cognitivas en los niños y niñas con TEL, tanto en ámbitos clásicos como el reconocimiento de creencias falsas (Farrant et al., 2006; Farrar et al., 2009), como en ámbitos menos estudiados, como la comprensión de intenciones comunicativas (Andrés-Roqueta y Clemente, 2010; Farmer, 2000; Gillott, Furniss, & Walter, 2004), la comprensión de lenguaje figurado y expresiones metafóricas (Andrés, Flores y Clemente, 2011; Norbury, 2004; 2005), la atribución de estados emocionales (Andrés y Clemente, 2008; Fujiki, Spackman, Brinton, & Illig, 2008) o la comprensión del humor gráfico (Andrés, Clemente, Cuervo, y Górriz, 2009).

En menor medida, y a pesar de que muchos documentos han hipotetizado sobre ello, aparecen estudios que busquen diferenciar perfiles socio-cognitivos dentro del TEL en función de la incapacidad pragmática de los sujetos. Shields, Varley, Broks, & Simpson (1996) encontraron que el grupo TSP se comportó de manera similar a un grupo TEA, fracasando ambos en la superación de tareas de creencia falsa, mientras que un grupo TEL fonológico-sintáctico se comportó de forma similar a sus iguales por edad, siendo su ejecución más exitosa. Consecuentemente, algunos autores plantearon la posibilidad de que los niños y niñas con TSP presentaran cierta inhabilidad en la resolución de este tipo de tareas, porque sus destrezas meta-representacionales eran equiparables a las de sujetos con trastorno de Asperger (Ziadas, Durkin, & Pratt., 1998). Sin embargo, el documento de Shields et al. (1996) ha sido criticado porque entre el grupo TEL fonológico-sintáctico pudieron haberse incluido sujetos con retraso simple del lenguaje. En contraste con el anterior documento, Bishop (1997) compara el comportamiento en tareas mentalistas de dos grupos TEL (fonético-gramaticales con semántico-pragmáticos) constatando que su ejecución no era distinta, y que, además, ambos grupos clínicos se mostraron menos exitosos que sus iguales por edad. Por tanto, la autora concluyó que el fracaso de ambos grupos se debió a las

demandas lingüísticas de la tarea, y no a un déficit en CS. No obstante, hay trabajos que comparan a los subgrupos TEL y TSP en tareas socio-cognitivas que implican el uso comunicativo del lenguaje y sí encuentran un perfil de resolución empeorado por parte del grupo con mayor afectación pragmática, por ejemplo, cuando se trata de comprender lenguaje no-literal (relacionado con el razonamiento de segundo orden) (Andrés, Flores y Clemente, 2011; Kerbel & Grunwell, 1998a; 1998b) o captar las intenciones comunicativas de personajes que esconden su verdadera intencionalidad bajo chistes, ironías, frases hechas, mentiras piadosas, etc. (Andrés-Roqueta, y Clemente, 2010).

CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo de revisión teórica era obtener un panorama actualizado sobre los trabajos que han estudiado las habilidades de CS en el TEL, teniendo en cuenta aquellos estudios que habían establecido diferencias en función de su competencia pragmática.

En primer lugar, se puede observar que la mayoría de trabajos en este campo confluyen en que el retraso lingüístico de estos niños y niñas, conlleva a un retraso en sus habilidades mentalistas, tanto en el reconocimiento de creencias falsas, como de otros estados mentales que también engloba la CS: reconocimiento de emociones, de intenciones comunicativas, del sentido del humor o de sentidos figurados. En segundo lugar, se ha contribuido a unificar e interpretar la aparente discrepancia sobre la existencia de un perfil en CS diferenciado dentro del TEL en función de la competencia pragmática de los sujetos: parece que el déficit descrito para los sujetos con TPL/TSP en la literatura para inferir información del contexto conlleva que presenten más dificultades que los sujetos con TEL convencional para superar tareas socio-cognitivas con un alto componente de lenguaje contextualizado (expresiones metafóricas, modismos e intenciones comunicativas, sobre todo).

A partir de estas evidencias, se podría concluir que las habilidades lingüísticas estructurales que comúnmente se ven afectadas en la población con TEL, juegan un papel clave en el desarrollo de sus habilidades socio-cognitivas. Sin embargo, cuando las tareas son más complejas u orientadas comunicativamente (ej. que implican la búsqueda de un sentido figurado) son las habilidades pragmáticas las que parecen jugar un papel clave para que el tema de inferir el estado mental correcto de otra persona. Es probable que las pobres habilidades pragmáticas de los niños y niñas con TPL / TSP estén limitando su acceso al lenguaje figurado en las conversaciones con otras personas, ya que solamente captarán el significado de aquellas que se presenten junto a las personas/objetos o referentes implicados (y la derivación contextual sea evidente), pero con dificultad aprenderán a partir de la conversación sobre personas/objetos que no estén presentes.

Por lo tanto, a pesar de que la superación de la tarea de falsa creencia se ha relacionado con la competencia social de los niños y niñas, en población con TEL las tareas que mejor demuestran cómo los problemas pragmáticos pueden influir en la inteligencia social y cómo los niños con TEL ajustan su comportamiento lingüístico al contexto son aquellas que están orientadas comunicativamente.

De este modo, estas tareas se presentan como una buena herramienta para informar de problemas de adecuación al contexto dentro del TEL y sus problemas para hacer inferencias. Estas tareas podrían complementar a los tests, baterías y *screenings* que se emplean en la actualidad para la evaluación de la pragmática, por varios motivos: primero, porque permiten triangular la información sobre las conductas comunicativas de los niños y niñas, ya que como se había comentado en párrafos anteriores, suelen olvidar o evaluar de manera poco comprensiva, la vertiente socio-cognitiva de la competencia pragmática. De este modo, y respondiendo al problema inicial planteado en la introducción, la no superación de este tipo de tareas en edades pre-escolares, puede informar del tipo de etiología que subyace a la dificultad comunicativa, siendo una ayuda para el perfilamiento de un diagnóstico más cercano al TEL o más cercano al TPL/TSP.

Es importante remarcar que los problemas de competencia social pueden resolverse o puede mejorar con la edad en la población TEL (Conti-Ramsden & Botting, 2004). Por lo tanto, es necesario intervenir no sólo sobre los problemas lingüísticos estructurales de estos niños y niñas, sino también sobre competencia pragmática y socio-cognitiva, para proveerlos de habilidades sociales más competentes y evitar que se agrave su relación con los iguales a medida que van creciendo. La intervención con estos niños y niñas debería abordar la flexibilidad de pensamiento, la derivación explícita de contexto o las habilidades de inferencia mentalista en situaciones complejas.

Como conclusión englobada en un marco teórico más amplio, se observa que cuando se estudian las habilidades socio-cognitivas en poblaciones con desarrollo típico, no siempre es fácil reconocer la direccionalidad de las relaciones entre las distintas capacidades lingüísticas y las de CS, dado su desarrollo suele ser paralelo (Milligan et al., 2007). Sin embargo, las evidencias halladas en poblaciones de niños y niñas con TEL, donde los estudios informan de un retraso evolutivo en la mayoría de habilidades de CS estudiadas en comparación a población de la misma edad pero sin retraso lingüístico, permiten resaltar la importancia del desarrollo del lenguaje como un factor que contribuye al desarrollo de la CS.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras desean agradecer a las ayudas económicas de investigación P1-1B2010-16 financiada por

la *Fundació Caixa-Castelló* y EDU2010-21791 financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, que han hecho posible la realización de algunos de los trabajos empíricos de los citados en el presente escrito en el que han participado las autoras.

REFERENCIAS

- Adams, C. & Bishop, D. V. M. (1989). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorders. I: Exchange structure, turn-taking, repairs and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 211–240.
- Adrián, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, M. L. (2007). Mothers' Use of Cognitive State Verbs in Picture-Book Reading and the Development of Children's Understanding of Mind: A Longitudinal Study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067.
- Andrés, C. y Clemente, R. A. (2008). Trastornos del Lenguaje y comprensión de TOM emocional: ¿cómo afecta la pragmática? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 209-218.
- Andrés, C., Clemente, R. A., Cuervo, K., y Górriz, A. B. (2009). ¿Necesita Superman alas para volar? Comprensión del humor gráfico en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 257-266.
- Andrés, C., Flores, R., y Clemente, R. A. (2011). ¡No me tomes el pelo! Pragmática y competencia en modismos por parte de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 285-294.
- Andrés-Roqueta, C. y Clemente, R. A. (2010). Dificultades pragmáticas en el Trastorno Específico del Lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22(4), 677-683.
- Andrés-Roqueta, C., Clemente, R. A., y Domenech, F. (2010). Habilidades pragmáticas y estatus sociométrico en el trastorno específico del lenguaje (TEL). En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Eds.), *Investigación en Convivencia Escolar* (pp. 315-320). Editorial GEU.
- Astington, J. W. & Jenkins, J. M. (1999). A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory-of-Mind Development. *Developmental Psychology*, 53(5), 1311-1320.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation: Autism*, 23, 169 – 184.
- Bishop, D. V. M. & Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, 43(7), 917- 929.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic Language Impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum?. En D. V. M. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Hove, Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2003). *The Children's Communication Checklist – 2*. London: Psychological Corporation.
- Bloom, P. & German, T. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a theory of mind. *Cognition*, 77, B25-B31.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2003). Autism, primary pragmatic difficulties, and specific language impairment: can we distinguish them using psycholinguistic markers? *Developmental Medicine and Child Neurology*, 45, 515-524.
- Brook, S. L. & Bowler, D. (1992). Autism by another name? Semantic and pragmatic impairments in children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 61–81.
- Cheung, H., Hsuan-Chih, C., Creed, N., Ng, L., Ping Wang, S., & Mo, L. (2004). Relative roles of general and complementation language in theory-of-mind development: Evidence from Cantonese and English. *Child Development*, 75, 1155-1170.
- Colle, L., Baron-Cohen, S., & Hill, J. (2007). Do Children with Autism have a Theory of Mind? A Non-Verbal Test of Autism vs. Specific Language Impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 716-723.
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 145–161.
- Crespo-Eguílaz, N. y Narbona J. (2003). Perfiles clínicos evolutivos y transiciones en el espectro del trastorno específico del desarrollo del lenguaje. *Revista de Neurología*, 36(1), S29-S35.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- De Villiers, J. G. & Pyers, J. E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief understanding. *Cognitive Development*, 17, 1037-1060.
- Doherty, M. J. (2000). Children's understanding of homonymy: Metalinguistic awareness and false belief. *Journal of Child Language*, 27, 367-392.
- Farmer, M. & Oliver, A. (2005). Assessment of pragmatic difficulties and socioemotional adjustment in practice. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 403-429.

- Farmer, M. (2000). Language and social cognition in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 627-636.
- Farrant, B., Fletcher, J., & Maybery, M. T. (2006). Specific language impairment, theory of mind, and visual perspective taking: Evidence for simulation theory and the developmental role of language. *Child Development, 77*, 1842-1853.
- Farrar, M. J., Johnson, B., Tompkins, V., Easters, M., Zilisi-Medus, A., & Benigno, J. P. (2009). Language and theory of mind in preschool children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders, 42*, 428-441.
- Filippova, E. & Astington, J. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development, 79*(1), 126-138.
- Fisher, N., Happé, F., & Dunn, J. (2005). The relationship between vocabulary, grammar, and false belief task performance in children with autistic spectrum disorders and children with moderate learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 409-419.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 274-290.
- Frith, U., Happé, F & Siddons, F. (1994). Autism and Theory of Mind in everyday life. *Social Development, 3*, 108-24.
- Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M. & Hart, C. H. (1999). Withdrawn and sociable behavior of children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 30*, 183-195.
- Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B. & Illig, T. (2008). The ability of children with language impairment to understand emotion conveyed by prosody in a narrative passage. *International Journal of Language and Communication Disorders, 43*(3), 330-45.
- Garfield, J. L., Peterson, C. & Perry, T. (2001). Social Cognition, Language Acquisition and The Development of the Theory of Mind. *Mind and Language, 16*, 494-541.
- Gillott, A., Furniss, F., & Walter, A. (2004). Theory of mind ability in children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy, 20*(1), 1-11.
- Gleitman, L. (1990). The structural sources of verb meaning. *Language Acquisition, 1*, 3-55.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: understanding of story characters thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 2*, 129-154.
- Harris, P. L., De Rosnay, M., & Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *Current directions in psychological science, 14*(2), 69-73.
- Harris, P., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion, 3*, 379-400.
- Im-Bolter, N., Johnson, J., & Pascual-Leone, J. (2006). Processing limitations in children with Specific Language Impairment: the role of Executive Function. *Child Development, 77*(6), 1822-1841.
- Johnston, J. R., Miller, J., & Tallal, P. (2001). Use of cognitive state predicates by language-impaired children. *International Journal of Language and Communication Disorders 36*, 349-370.
- Katsos, N., Andrés-Roqueta, C., Clemente, R. A., & Cummins, C. (2011). Are children with Specific Language Impairment challenged by linguistic-pragmatics? *Cognition, 119*, 43-57.
- Kerbel, D. & Grunwell, P. (1998a). A study of idiom comprehension in children with semantic-pragmatic difficulties. Part I: Task effects on the assessment of idiom comprehension in children. *International Journal of Language and Communication Disorders, 33*, 1-22.
- Kerbel, D. & Grunwell, P. (1998b). A study of idiom comprehension in children with semantic-pragmatic difficulties. Part II: Between-groups results and discussion. *International Journal of Language and Communication Disorders, 33*, 23-44.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MacKeith Press.
- Miller, C. A. (2004). False belief and sentence complement performance in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders, 39*, 191 - 213.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech and Language Pathology, 15*, 142-154.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the Relation Between Language Ability and False-belief Understanding. *Child Development, 78*(2), 622-646.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. En: J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 26-49). New York: Oxford University Press.
- Norbury, C. F. (2004). Factors supporting idiom comprehension in children with communication disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 1179 -1193.
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 383-399.
- Norbury, C. F., Nash, M., Bishop, D. V. M., & Baird, G. (2004). Using parental checklists to identify diagnostic groups in children with

- communication impairment: A validation of the Children's Communication Checklist-2. *International Journal of Language y Communication Disorders*, 39, 345-364.
- Perner, J. (1988). Higher order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. En: J. W. Astington, P. L. Harris & D. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp.271-292). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Peskin, J. & Astington, J. W. (2004). The effects of adding metacognitive language to story texts. *Cognitive Development*, 19, 253-273.
- Rapin, I. & Allen, D. A. (1987). *Developmental Dysphasia and Autism in Preschool Children: Characteristics and Subtypes*. Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children. University of Reading, UK.
- Resches, M., Serrat, E., Rostán, C., y Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 315-333.
- Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., & Garnham, A. (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development*, 18, 139-158.
- Schick, B., De Villiers, P., De Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78, 376-396.
- Shields, J., Varley, R., Broks, P., & Simpson, A. (1996). Social cognition in developmental language disorders and high-level autism. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 487-495.
- Sperber, D. & Wilson, D. (2002). Pragmatics, modularity and mindreading. *Mind & Language*, 17, 3-23.
- Tomasello, M. (1998). Reference: Intending that Others Jointly Attend. *Pragmatics and Cognition*, 6, 229-243.
- Turnbull, W. & Carpendale, J. (1999). A Social Pragmatic Model of Talk: Implications for Research on the Development of Children's Social Understanding. *Human Development*, 42, 328-355.
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 21, 103-28.
- Ziatas, K., Durkin K., & Pratt, C. (1998). Belief term development in children with autism, Asperger syndrome, specific language impairment, and normal development: Links to theory of mind development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 755-763.