

ECOLALIA Y ADQUISICION DEL LENGUAJE EN NIÑOS AUTISTAS:

IMPLICACIONES DE CARA A LA INTERVENCION.

Pedro Gortázar Díaz. Centro Taure.

VI Congreso Nacional de AETAPI. Palma de Mallorca. Noviembre, 1990.

INDICE DE CONTENIDOS

- Introducción
- Hipótesis multifactorial de Schuler y Prizant (1985) sobre el origen de la ecolalia
- Modelo de adquisición del lenguaje en niños autistas (Prizant, 1983^a)
- Implicaciones para el tratamiento
- Conclusiones

Introducción

" Un día que Narciso salió para cazar ciervos, la ninfa Eco (que estaba enamorada de Narciso) le siguió a hurtadillas a través del bosque, a campo abierto, con el deseo de hablarle, pero incapaz de ser la primera en hablar. Narciso, viendo que se había separado de sus compañeros, gritó:

- "¿Hay alguien aquí?".

- "¡Aquí!" -respondió Eco. Narciso miró alrededor pero no veía quién le había respondido.

- "Ven" (dijo).

- "Ven" - respondió Eco. Como nadie venía, Narciso gritó de nuevo.

- "¿Por qué me eludes?".

- "¿Por qué me eludes?" -repitió Eco.

- ¡Unámonos aquí!- dijo Narciso.

- ¡Unámonos aquí! - respondió Eco emocionada y corrió alegremente del lugar donde estaba oculta a abrazar a Narciso.

Pero él sacudió rudamente la cabeza y se apartó diciendo

- "¡Antes la muerte a que pudieras poseerme!".

- "¡Poseerme!", suplicó Eco, pero todo fue en vano pues Narciso se había ido, y ella pasó el resto de su vida en cañadas solitarias, consumiéndose de amor y mortificación, hasta que , de acuerdo con el mito, sus huesos se convirtieron en roca y sólo quedó su voz."

Texto tomado de la Metamorfosis de Ovidio, R. Graves, 1985, pp. 101-102.

El trágico fracaso amoroso y comunicativo de la ninfa Eco fue, de acuerdo con el mito, el resultado de su habla excesiva y de su afición por siempre tener la última palabra. Debido a estas transgresiones a las reglas del discurso

fue castigada por el Dios Juno con las siguiente condena: "Permanecerás con la última palabra, pero sin ningún poder para decir la primera".

Podríamos preguntarnos por qué Eco viendo que al repetir lo que Narciso le decía estaba poniendo las cosas peor no optó por el silencio ó por los gestos para comunicarse. La respuesta probable es que ella no podía detener lo que estaba haciendo, no tenía ningún control sobre la ecolalia.

Podemos definir la ecolalia como la repetición mecánica del habla de otros. Estos niños, al igual que la ninfa Eco, emplean de forma "parásita" segmentos del habla memorizados (Fay y Schuler, 1980) y grabados de otras personas que reproducen de forma exacta.

Repiten con un análisis muy limitado de lo que están memorizando y reproducen frases con un nivel morfosintáctico que contrasta muy marcadamente con el nivel de competencia lingüística real.

Kanner (1946) en su ya clásico trabajo sobre el habla metafórica en el Autismo Infantil Precoz considera la ecolalia como una de las principales características identificatorias del Autismo.

Así mismo la existencia de ecolalia aparece incluida en los criterios diagnósticos de autismo de Rutter (1978). Ese mismo autor (1966) (citado en Howlin, 1982) encontró que la ecolalia era la alteración lingüística más frecuente en autistas verbales. Según el estudio de Rutter y Lockyer (1967) más del 75 % de los niños autistas hablantes presentan ecolalia u otras características anormales.

Hipótesis multifactorial de Schuler y Prizant (1985) sobre el origen de la ecolalia

Schuler y Prizant presentaron en 1985 una hipótesis multifactorial sobre el origen de la ecolalia. En base a esta hipótesis consideran la ecolalia como el resultado de un conglomerado de varios factores:

1. Los niños autistas poseen un método global, "gestáltico" de procesamiento del lenguaje. Este método global constituye una variación extrema dentro del continuo normal "gestalt-analítico" de adquisición del lenguaje.
2. Los niños ecolálicos poseen una serie de desequilibrios y discontinuidades evolutivas que determinan la existencia de habilidades especiales que coexisten con otras deficitarias.

Más en concreto los niños autistas presentan habilidades de imitación verbal y memoria auditiva normales ó incluso superiores que coexisten con déficits lingüísticos severos y con profundas limitaciones en la cognición social.

Podemos explicar por lo tanto la reproducción mecánica y literal, incluso con latencias de meses desde la emisión original, así como la longitud de emisión tan contradictoria, y la perfecta articulación de algo que apenas se comprende en base a la coexistencia en el niño de habilidades memorísticas y de imitación del habla muy desarrolladas y niveles de desarrollo lingüístico-comunicativo en muchos casos preintencionales.

3. Existen alteraciones en el desarrollo social y afectivo que pueden explicar la frecuencia de conductas ecolálicas en la medida en que la ausencia de atención compartida impide la atribución de significado del input lingüístico y la segmentación de las emisiones en sus partes constituyentes. En palabras de Schuler y Prizant (1985, pp. 180).

" No es posible establecer interrelaciones entre forma y contenido si no son reconocidos los referentes de las palabras individuales y si se presta ninguna ó limitada atención a las claves contextualmente relevantes (gestos del adulto, etc).

Además la ausencia de atención y acción compartida impide al adulto proporcionar el feedback (como expansiones y mitigaciones) que sirve para romper las estructuras constituyentes, segmentar el flujo lingüístico para el niño y proporcionarle un "andamiaje" de sus emisiones primitivas a las formas adultas".

Métodos gestálticos y analíticos de adquisición del lenguaje

En relación al primer factor considerado, distintos investigadores sobre el desarrollo normal del lenguaje (Nelson, 1973; Peters, 1980) han informado acerca de la existencia de "estilos gestálticos de adquisición lenguaje".

Se ha encontrado que hay niños normales que adquieren el lenguaje directamente memorizando frases cortas ó segmentos de frases que han oído a otras personas; frases que emplean con un alto nivel de adecuación al contexto pudiendo dar la falsa impresión de que poseen una competencia lingüística mucho más compleja que la real.

Son niños que comienzan a hablar directamente empleando frases, emisiones de varias palabras memorizadas, en lugar de partir de palabras aisladas como unidades básicas del lenguaje.

Emplean emisiones no analizadas y memorizadas como globalidades, en lugar de ir construyendo emisiones más complejas a partir de unidades simples mediante la inducción de reglas y el análisis de las relaciones semánticas.

Después de un tiempo los niños del método gestáltico cambian su estilo de procesamiento hacia un método más analítico, es decir después de un tiempo finalmente segmentan en palabras las frases aprendidas, para así poder analizar cuales son las estructuras lingüísticas subyacentes y poder extraer reglas que les permitan crear frases por sí mismos sin recurrir a frases aprendidas.

Los métodos gestáltico y analítico no son mutuamente exclusivos sino que se consideran los dos extremos de un continuo. De hecho tanto Nelson como Peters indican que los niños normales pueden mostrar características de ambos métodos en grados diversos.

Al parecer el método analítico es el sistema de aprendizaje del lenguaje más común. Permite una mayor creatividad y flexibilidad que la observada en niños aprendiendo por un método "gestáltico". Los niños que comienzan con un sistema "gestáltico" pueden tardar más en desarrollar lenguaje que los demás, debido al sistema de procesamiento que han empleado.

Hay otros investigadores sobre la adquisición del lenguaje en niños normales que han establecido distinciones similares como Dore (1974), Clark (1974, 1978, 1980).

Ecolalia y métodos Gestálticos de procesamiento del lenguaje

Volviendo a los niños autistas Prizant (1983a) propone como hipótesis de trabajo que los sujetos autistas poseen un método global, "gestáltico" de procesamiento del lenguaje que constituiría una variación extrema dentro del continuo normal "gestalt-analítico" de adquisición del lenguaje.

Los niños con ecolalia parecen tratar cada frase repetida como una unidad completa con una ausencia de apreciación de la estructura constituyente interna del lenguaje que les rodea (Fay, 1983).

Este sistema de procesamiento no les permite analizar el input de forma analítica en unidades discretas y les hace tratar las frases que oyen como globalidades, "chunks" no analizados, asociados a situaciones concretas.

Así mismo este sistema de procesamiento puede dar cuenta de las dificultades para generalizar las frases aprendidas debido a que forman parte de la "gestalt" contextual en que fueron escuchadas por primera vez.

Con un modelo que presenta algunas similitudes con el de Prizant, Baltaxe y Simmons (1981, 1985) consideran la ecolalia como una estrategia alternativa de adquisición del lenguaje resultado de un déficit en la percepción de las características prosódicas del habla (acento, pautas inflexionales, etc); déficit que les impide analizar y segmentar el flujo lingüístico continuo al que el niño tiene acceso en sus elementos constitutivos (palabras, frases, cláusulas).

De acuerdo con diversos autores (Garnica, 1977, Bombillian y cols. 1979; citados en Baltaxe y Simmons, 1985) en las primeras etapas del desarrollo del lenguaje los niños normales aprovechan su percepción de los aspectos prosódicos para segmentar en palabras el continuo flujo de sonidos, detectar las palabras contenido (principalmente nombres y verbos) y llevar a cabo algún tipo de análisis gramatical que les permita determinar las relaciones forma-contenido básicas en una frase.

Modelo de adquisición del lenguaje en niños autistas (Prizant, 1983^a)

Prizant (1983a), fundamentándose en el concepto del continuo de procesamiento gestalt-analítico propone un modelo de adquisición del lenguaje para describir la progresión del desarrollo del lenguaje en niños autistas.

Quede claro que este modelo de desarrollo se presenta en etapas solo de cara a la claridad de la exposición. El proceso se comprende mejor como un continuo sin divisiones claras.

En la primera etapa las emisiones son principalmente ecolálicas y el nivel de comprensión es muy bajo.

El sujeto emplea ecos con función interactiva de toma de turnos (función fálica), ecos de relleno para el mantenimiento de la interacción sin función comunicativa concreta. También se observan ecos con función autoestimuladora.

En una segunda etapa se produce una diversificación de las funciones pragmáticas a cuyo servicio va a estar la ecolalia. (Vease Prizant y Rydell, 1984; Prizant y Duchan, 1981 para un estudio de las distintas funciones de la ecolalia inmediata y demorada).

El desarrollo social-cognitivo del niño, los progresos en las capacidades de comprensión de situaciones sociales, determinan una mayor sutileza en las asociaciones que dan origen a la ecolalia lo que determina una diversificación de los propósitos ó funciones de la ecolalia.

Pero a la inversa, el empleo durante la primera etapa de ecolalia sin funciones comunicativas (ecolalia con función fálica y autoestimuladora) puede permitir al niño autista, por un modelo operante, adquirir nociones acerca de las consecuencias de sus emisiones en el medio, adquirir nociones acerca de los fines que pueden conseguirse a través del lenguaje.

Vemos por lo tanto como incluso las formas más automáticas de ecolalia pueden desempeñar un papel en la adquisición del lenguaje.

Hacia el final de esta etapa el niño puede empezar a aplicar y adquirir estrategias para descomponer las emisiones ecolalizadas incluyendo en determinados ecos fragmentos de otros ó de palabras (lo que se ha venido a denominar

ecolalia mitigada) que supondría un primer indicador de flexibilidad y adquisición de reglas lingüísticas. En algunos casos se produce una adquisición de palabras aisladas coexistiendo con la mitigación de los ecos.

Los procesos de mitigación ("ecos telegráficos", ajustes pronominales y composiciones de distintos ecos, entre otros) constituyen por lo tanto una vía de acceso a la adquisición del lenguaje en niños autistas (Baltaxe y Simmons, 1977), y otorgan a la ecolalia un papel importante en el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño.

Fay y Butler (1968) encontraron que los niños ecolálicos cuyas emisiones son predominantemente mitigadas tienen puntuaciones de C.I. más altas y mejor ejecución lingüística que aquellos cuya ecolalia es predominantemente exacta.

Roberts, 1989, mediante un estudio de muestras de lenguaje espontáneo de 10 niños ecolálicos acompañado de una evaluación de sus habilidades receptivas encontró una relación inversa entre habilidades de comprensión y proporción de ecolalia en el habla del niño y una relación directa entre habilidades de comprensión y la proporción de ecolalia mitigada.

Siguiendo a Prizant (1983a), aquellos niños que no avanzan más allá de las etapas 1 y 2 representan el grupo de niños autistas de más bajo funcionamiento y permanecen ecolálicos durante grandes períodos de tiempo.

La etapa tercera implica la adquisición de formas lingüísticas cada vez más creativas y flexibles ya sea vía complejización del lenguaje espontáneo ó vía progresos en el análisis y segmentación de los ecos, cuyo resultado será la disminución de la ecolalia con un incremento concomitante del lenguaje espontáneo.

A medida que se adquieren habilidades lingüísticas más complejas las funciones pragmáticas a cuyo servicio estaba la ecolalia se expresaran mediante emisiones espontáneas.

Durante la etapa tercera habrá un momento en el cual algunas funciones comunicativas serán expresadas tanto por emisiones espontáneas como ecolálicas.

Wetherby, 1986 en una revisión de estudios sobre desarrollo del lenguaje en autismo desde una aproximación pragmática comenta que el desarrollo de cada una de las funciones pragmáticas en sujetos autistas siempre pasa de un empleo ritualizado (ecolalia, empleo vinculado a un contexto) a emisiones flexibles.

En la cuarta etapa el niño adquiere lenguaje más espontáneo y flexible, reflejando un conocimiento creciente de las reglas semánticas-sintácticas y morfológicas.

La ecolalia ya no es empleada con funciones cognitivas (p. ej. autoregulación, rechazo) ya que el niño ha llegado a ser capaz de internalizar operaciones para el procesamiento del lenguaje y la regulación de su propia conducta.

Las funciones comunicativas son expresadas en esta fase principalmente por emisiones espontáneas y creativas.

De cualquier modo pueden aparecer vestigios de conducta ecolálica durante estados de fatiga, confusión ó distracción. (Simmons y Baltaxe, 1975).

Ocasionalmente la ecolalia no funcional persiste aunque el sujeto haya adquirido un conocimiento más avanzado de la estructura del lenguaje. En base a esto Schuler y Prizant, 1985 afirman que la persistencia de la conducta ecolálica no puede ser totalmente explicada por la existencia de habilidades de comprensión ó expresión limitadas.

Aunque el resultado final, es decir el lenguaje espontáneo, es el mismo que en un modelo de desarrollo normal del lenguaje, claramente el niño ecolálico presenta etapas y estrategias de adquisición del lenguaje que difieren de aquellas observadas en un niño normal.

Siguiendo a Prizant, 1983 b, el sistema de procesamiento gestáltico no parece ser apropiado ni suficiente para las demandas analíticas de las interacciones comunicativas. En palabras de Prizant:

" La comunicación efectiva, dependiente de el continuo ajuste y modificación del discurso, puede ser solamente conseguida a través de un proceso de análisis de la interacción, en otras palabras, de un proceso analítico.

Un estilo de procesamiento extremadamente gestáltico puede explicar la falta de habilidad de los niños ecolálicos para hacer frente a los cambios impredecibles, adquirir habilidades sociales sutiles y adquirir un sistema de lenguaje flexible y generativo ".

(Prizant, 1983,b, 69).

Mc Evoy, Loveland y Landry en 1988 y de acuerdo al modelo de Prizant plantearon las siguientes hipótesis:

1. La frecuencia relativa de la ecolalia en el lenguaje espontáneo, es decir, la proporción de ecolalia en el lenguaje espontáneo variará de acuerdo con el nivel de desarrollo lingüístico siguiendo un modelo lineal; disminuyendo la frecuencia relativa de ecolalia a medida que mejora el nivel lingüístico. Véase Fig.1.



El niño autista ecolálico con un bajo nivel desarrollo del lenguaje produce pocas emisiones pero un porcentaje alto de las mismas son ecolálicas ya que carece de habilidades para producir sus propias emisiones.

Como decíamos anteriormente la adquisición de formas lingüísticas cada vez más creativas y flexibles ya sea vía complejización del lenguaje espontáneo ó vía progresos de mitigación va a tener como resultado la disminución de la frecuencia relativa de la ecolalia con un incremento concomitante del lenguaje espontáneo.

Según Schuler (1979) la ecolalia en general se presenta asociada a niveles bajos de comprensión lingüística. Los sujetos ecolálicos tienden a ecolalizar frases que no son comprendidas (Durand, 1987; Fay, 1975). La ecolalia raramente se produce con comprensión del mensaje (Fay, 1967, 1969), y cuando el sujeto posee alternativas de respuesta adecuadas (Carr, Schreibman y Lovaas, 1975).

Existe evidencia de que la ecolalia desaparece cuando emerge la competencia lingüística (Fay y Butler, 1968).

Howlin, 1982, en un estudio transversal de 26 niños autistas divididos en tres grupos de acuerdo con el nivel de desarrollo lingüístico, encontró que la frecuencia relativa de emisiones ecolálicas disminuía a

medida que se incrementaba el nivel lingüístico (medido a través de L.M.E. y análisis del tipo de morfemas y reglas transformacionales).

2. La frecuencia absoluta de ocurrencia de la ecolalia en niños autistas muy probablemente varía de acuerdo con el nivel de adquisición del lenguaje, pero no de una forma lineal.

Es probable que las relaciones entre frecuencia absoluta de ecolalia y nivel de desarrollo lingüístico se expresen mejor según un modelo curvilíneo de U invertida ya que tanto los niños con niveles de lenguaje bajos como altos presentarían una baja frecuencia absoluta de ecolalia.

Los niños con bajos niveles de habilidades lingüísticas producirán bajos niveles de frecuencia absoluta de ecolalia y de habla espontánea.

Los niños con más altos niveles de lenguaje producirán muy poca ecolalia en términos absolutos y relativos debido a que poseen habilidades alternativas con las que comunicarse.

Los niños con un nivel de lenguaje intermedio presentarán una frecuencia absoluta de ecolalia mayor ya que les sirve como un medio de comunicación y de posterior desarrollo del lenguaje.

3. De acuerdo con la hipótesis de Prizant sobre el desarrollo de la ecolalia el número de funciones pragmáticas expresadas a través de la ecolalia seguirá un modelo curvilíneo de U invertida ya que, en base a lo anteriormente expuesto tanto los niños con niveles de lenguaje bajos como altos comunicarán un repertorio limitado de funciones pragmáticas a través de la ecolalia. Véase Fig.2.

Los niños autistas con un nivel intermedio de habilidades lingüísticas son los que expresarán a través de la ecolalia un mayor número de funciones.

Mc Envoy, Loveland y Landry contrastaron esta hipótesis con 18 niños autistas (remitimos al citado trabajo para los detalles sobre la muestra, etc) recogiendo datos de frecuencia de ecolalia inmediata, porcentaje de ecolalia inmediata, funciones de la ecolalia, edad cronológica, edad no verbal y nivel de desarrollo del lenguaje.

Los resultados, como indican los propios autores están muy mediatizados por la naturaleza transversal del estudio. Para lograr determinar el patrón de evolución de la ecolalia en niños autistas es necesario realizar estudios longitudinales.

La edad de Comprensión y Expresión Lingüística y la edad No Verbal eran predictores significativos del porcentaje de ecolalia. La edad de Expresión Lingüística era la única variable que predecía significativamente la frecuencia de ecolalia. No encontraron relaciones significativas entre el número de funciones expresadas por medio de la ecolalia



y la edad lingüística y la edad no verbal.

Implicaciones

En base a las cuestiones planteadas en páginas anteriores en cuanto a la naturaleza y desarrollo de la ecolalia podemos plantear una serie de principios generales de intervención (Fig. 3)

Fig. 3 PRINCIPIOS GENERALES PARA EL TRATAMIENTO DE LA ECOLALIA

1. Al proporcionar modelos alternativos a la ecolalia ajustarse al nivel de desarrollo lingüístico del niño.
2. Responda a la intención comunicativa del niño.
3. Adapte el input lingüístico al nivel de comprensión lingüística del niño
4. No se aproveche de la habilidades especiales de memoria episódica para entrenar respuestas excesivamente complejas (ecos "camuflados")
5. Posponer el entrenamiento de pronombres personales y en general Términos Deícticos hasta fases más avanzadas del programa
6. Generalizar los objetivos alcanzados a una variedad de referentes, contextos y personas distintas y fomentar la espontaneidad y el uso creativo de estructuras sintácticas
7. Enmarcar el tratamiento de la ecolalia dentro de su programa general de tratamiento del lenguaje y comunicación.

1. Al proporcionar modelos alternativos a la ecolalia ajustarse al nivel de desarrollo lingüístico del niño.

Los modelos deben estar ajustados al nivel de competencia lingüística del niño; de este modo proporcionamos una emisión alternativa al eco ya simplificada de manera que el niño pueda establecer las correspondencias semántico - formales pertinentes e incorporar el modelo para un posterior empleo flexible y creativo.

Supongamos que un niño ecolálico se sitúa delante del adulto y señalando el bote de galletas de la cocina le dice "¿Quieres una galleta?". El adulto inmediatamente le debe dar un modelo verbal que puede ir desde "galleta" "dame galleta", "papá galleta", "quiero comer galleta"...a niveles de complejización superiores, en función del nivel actual del sujeto.

Esta adaptación de los modelos requiere tener un conocimiento muy detallado del nivel real de habilidades lingüísticas del niño (vocabulario, capacidades de categorización, habilidades morfosintácticas, etc).

Los modelos alternativos a los ecos deben darse aislados, con límites claros, sin verbalizaciones inmediatamente previas ó posteriores al modelo. Debe quedar muy claro cual es el estímulo discriminativo.

No consideramos adecuado el empleo de la contra-imitación ó repetición del eco del niño por parte del adulto. En general es adecuado evitar preguntas Si/No de confirmación (p.ej. "¿Quieres caramelos?", "¿No lo sabes?, etc.) ó explicaciones de postergación de lo pedido ("después te lo daré").

El niño ecolálico por lo general tiene dificultades para iniciar interacciones y puede recurrir a provocar determinados diálogos rutinizados con el adulto que fueron efectivos para la consecución de un

determinado objetivo. Incluso a veces puede encontrar reforzante rutinizar estas "cadenas" de eco - modelo en base a su interés por lo perseverativo.

2. **Responda a la intención comunicativa del niño**

Después de que el niño halla repetido el modelo del adulto (y es necesario que repita el modelo simplificado), el adulto garantiza el cumplimiento del propósito de la emisión; en el ejemplo dado se le daría la galleta pedida. De este modo el niño se da cuenta del impacto de su emisión.

De cara a evitar la formación de cadenas eco - modelo ó en otras palabras para "desintoxicar" el modelo dado del eco precedente puede ser recomendable repetir uno ó más ensayos, de la situación previa, instigando de manera no verbal la repetición del modelo (en el ejemplo anterior presentaríamos otro trozo de galleta y esperaríamos).

En el ejemplo dado la interpretación de la intención del niño era fácilmente deducible a partir del contenido del eco y del contexto donde se produjo; en otros casos la interpretación requerirá la realización de un análisis funcional de las condiciones antecedentes y consecuentes al mismo y de las funciones pragmáticas subyacentes mediante la observación directa de los ecos en el contexto en que se producen, atendiendo a variables extralingüísticas como gestos, mirada, orientación del cuerpo, objetos, personas y eventos de la situación.

3. **Adapte el input lingüístico al nivel de comprensión lingüística del niño (Prizant, 1983b).**

Los niños ecolálicos precisan de un input simplificado para identificar los elementos constituyentes del habla aislar las relaciones semántico - formales, adquirir competencia lingüística y abandonar su dependencia episódica.

Schuler y Prizant (1985), presentaron una serie de consignas generales para la simplificación del input lingüístico (Fig.4).

Paralelamente a la simplificación del habla podemos entrenar al niño a decir "no lo sé " ó "no entiendo" cuando no ha comprendido la emisión previa (Schreibman y Carr, 1978).

El silencio y las interacciones no verbales son herramientas muy adecuadas en manos del adulto si se pretende evitar "hiperbombardear" al niño con verbalizaciones innecesarias.

Fig. 4 CONSIGNAS GENERALES PARA LA SIMPLIFICACION DEL INPUT LINGUISTICO:

(Prizant y Schuler, 1987)

1. **Ajuste la complejidad del lenguaje al nivel del niño.**
 - a. **Estructura lingüística (cómo hablar)**
 - b. **Contenido del lenguaje (de qué hablar).**
2. **Evite hablar excesivamente - hable con emisiones claramente articuladas.**
3. **Consiga la atención del niño antes de empezar a hablar:**
 - a. **Llámele por su nombre.**
 - b. **Emplee instigación física si es necesario.**

4. Hable de tópicos relevantes:
 - a. Lo que hace ó intenta hacer.
 - b. Lo que va a hacer.
 - c. Lo que ha hecho.
 - d. Acontecimientos familiares al niño.
5. Emplee repeticiones, redundancias y paráfrasis.
6. "Componga" y "descomponga" estructuras para ayudar al niño a aprender acerca de la estructura del lenguaje.
 - a. Composición: "Echa papel. Papel a la papelera. Echa el papel a la papelera".
 - b. Descomposición: "Coge la cuchara y comete el puré" "Coge la cuchara, cuchara (con indicación), coge puré, come puré".
7. Si es posible relacione las emisiones con objetos, acciones y eventos del contexto mediante el empleo de gestos, tocar y demostración de acciones.
8. Si es posible relacione la ecolalia con aspectos del entorno, simplificándola y con demostraciones.
9. Segmente claramente sus emisiones empleando el acento entonación y pausa.
10. Si el niño hace algo inadecuado indique su desacuerdo con una voz baja y seria acompañada de expresión facial. No genere un espectáculo con volumen, tono y expresión facial exageradas.
11. Si es necesario emplee gestos para dar un soporte al habla.
12. Haga que el niño sepa que usted es un receptor motivado atendiendo sus iniciativas comunicativas.
13. Si un niño no puede comunicarse mediante habla ó signos pídale que muestre ó señale y proporciónale las palabras correspondientes.
14. Si una petición no puede ser satisfecha, responda simple y consistentemente (p. ej. "No hay más chocolate").
15. Emplee el lenguaje para ayudar al niño a anticipar eventos futuros, especialmente cambios inesperados de rutinas.

Nota: Estas consignas generales son aplicables al habla, lenguaje de signos ó comunicación total.

4. No se aproveche de la habilidades especiales de memoria episódica para entrenar respuestas excesivamente complejas (ecos camuflados)

Dada la habilidad de los niños ecolálicos para recuperar frases memorizadas sin ningún tipo de análisis de las mismas en base a su memoria a largo plazo caemos en el peligro de entrenar topografías de respuesta aparentemente adecuadas, muy desligadas de la competencia real del niño (ecos "camuflados") y aplicar para ellos criterios de adquisición para continuar "ascendiendo" en el programa de lenguaje.

Los modelos que proporcionamos al niño ecolálico para que repita deben ser preferiblemente completos (modelo verbal total); debemos hacer un uso cuidadoso de los modelos verbales parciales -p.ej. "¿Qué es esto?... co..." (coche)- como forma de facilitar la recuperación de la palabra, ya que parecen no facilitar los procesos de recuperación semántica.

Los niños ecolálicos asocian de forma mecánica los modelos parciales y la palabra completa. En el ejemplo dado el niño contestaría diciendo "coche" a la pregunta "¿Qué hace?...co..." (come).

El empleo de modelos verbales excesivamente complejos y la sobreutilización de ayudas verbales parciales resultan muy reforzantes para las personas que rodean al niño ecolálico debido a que resultan muy efectivas para que el niño "hable"; si por hablar entendemos acabar mecánicamente todas las frases que se le inician, sin ningún atisbo de comprensión.

5. **Posponer la enseñanza de pronombres personales y en general términos deícticos hasta fases más avanzadas del programa**

El aprendizaje de los denominados términos deícticos (pronombres personales, demostrativos, tiempos verbales, etc.) constituye una tarea muy difícil para los niños autistas, debido a la naturaleza cambiante de los referentes.

En abierta contradicción con lo anteriormente dicho algunos de estos términos se entrenan ó todavía peor se exigen de forma implícita, esto es, sin entrenamiento previo, en las primeras fases de muchos programas de enseñanza del lenguaje, incluso supuestamente dirigidos a niños de estas poblaciones.

Este sería el caso de los verbos reflexivos. Exigimos al niño la respuesta p.ej. "se seca" en respuesta a la pregunta "¿Qué hace?" para el rotulado de la acción de un compañero; "me seco" en respuesta a la misma pregunta siendo el propio niño el actor de la acción y empleamos "secate" cuando es el terapeuta el que ordena esa acción.

Idéntico fenómeno ocurre con el contraste entre la primera, segunda y tercera persona del singular del presente de indicativo; y el contraste entre el empleo de "cópula + gerundio" (p.ej. "está comiendo") y el presente de indicativo ("come").

Si a la dificultad derivada de este continuo cambio de referentes le añadimos el hecho de que aparecen en su mayoría acompañando a verbos podemos concluir que el empleo de estos términos supone un incremento muy significativo del nivel de dificultad en el aprendizaje de verbos.

6. **Generalizar los objetivos alcanzados a una variedad de referentes, contextos y personas distintas y fomentar la espontaneidad y el uso creativo de estructuras sintácticas**

Dada la sobre-dependencia de los niños ecolálicos de la memoria episódica caemos en el peligro de entrenar conductas verbales aparentemente adecuadas en base a claves visuales ó auditivas muy sutiles, no tan aparentes, pero que continúan siendo respuestas mecánicas.

Es necesario por lo tanto, en el marco de un modelo de tratamiento de la comunicación asegurar la generalización de los objetivos a referentes, personas y situaciones diferentes (Gortázar y Tamarit, 1989).

7. Enmarcar el tratamiento de la ecolalia dentro de su programa general de tratamiento del lenguaje y comunicación.

A la hora de plantearse el entrenamiento de estructuras sintácticas en sujetos ecolálicos debemos partir de sus niveles actuales de producción espontánea y creativa. Por ejemplo, si el niño emplea en su lenguaje espontáneo verbos aislados (p.ej. "come", "abre") para el rotulado de acciones, nos plantearemos como objetivo de entrenamiento p.ej. estructuras del tipo Verbo + C.D. ("come patatas", "bebe leche", etc.), al margen de que el niño produzca ecos de 4 ó 5 elementos.

Nos aseguraremos previamente que el niño conoce cada uno de los referentes, de los elementos de la frase a entrenar (así evitaremos crear "ecos camuflados") e iremos construyendo analíticamente eslabón por eslabón frases cada vez más complejas.

Una vez decidido cual va a ser la estructura objetivo y seleccionados los ejemplos concretos a entrenar la siguiente cuestión a plantear es ¿qué técnica de entrenamiento sintáctico puede ser la más adecuada?. Puedo fundamentar el entrenamiento en las llamadas técnicas de imitación (Crystal y otros, 1983), según las cuales se requiere la repetición por parte del niño del modelo del terapeuta.

En base a las consideraciones anteriores sobre el empleo de la memoria episódica en sujetos ecolálicos, el empleo de esta técnica sería completamente contraproducente. En mi experiencia clínica he constatado que incluso aunque sea comprobable que el niño conoce y discrimina cada elemento aislado de la oración el hecho de que le proporcionemos una frase como input determina su almacenaje global en forma de eco sin codificación semántica.

Puedo emplear también las denominadas técnicas de incrementación ó inducción (Crystal y otros, 1983), en las que el terapeuta pide al niño que complete ó repita entera una oración comenzada por él.

Según nuestro punto de vista esta técnica puede ser útil si solo se da como modelo de inducción la primera palabra de la frase, siempre que se exija repetición, no terminación, y si se emplea en combinación con otras técnicas.

Una de las alternativas más útiles para el entrenamiento sintáctico de niños ecolálicos son las denominadas técnicas de sustitución (Crystal y otros, 1983). Consiste en la presentación de una oración estímulo para que el niño la repita pero sustituyendo uno ó más elementos.

Conclusiones

El descubrimiento de una diversidad de interrelaciones entre la ecolalia y el desarrollo lingüístico y comunicativo han determinado una revisión de los modelos teóricos sobre la naturaleza de la ecolalia, que ya no puede ser

considerada como una patología en sí misma sino como el resultado de una interrelación de varios factores (modelo multifactorial).

En base a lo anterior será necesario programar el tratamiento de la ecolalia en base al nivel lingüístico y comunicativo del niño y enmarcar dicha programación dentro de su programa general de tratamiento del lenguaje y comunicación.

Deberemos adaptar los modelos curriculares existentes a las particularidades de los sujetos ecolálicos de tal forma que incrementemos las habilidades del sujeto para segmentar el habla en sus constituyentes, identificar y diferenciar las palabras contenido (nombres, verbos, etc) y abstraer estructuras sintácticas.

REFERENCIAS

BALTAXE A. Y SIMMONS J. (1975) "Language in childhood psychoses: a review". J. of Speech and hear. dis., 40, 439-458.

BALTAXE A. Y SIMMONS J. (1977) "Bedtime soliloquies and linguistic competence in autism". J. of Speech and hear. dis., XLII, 376-393.

BALTAXE A. Y SIMMONS J. (1981) "Disorders of language in childhood psychosis: current concepts and approaches". En J. Darby (ed) Speech evaluation in psychiatry. Grune & Stratton, N. York.

BALTAXE A. Y SIMMONS J. (1985) "Prosodic development in normal and autistic children". En E. Schopler y G. Mesibov (eds.) Communication problems in autism. Plenum Press, N. York.

BOMBILLIAN J.D., RAEBURN V.P., HORAN E.A. (1979). "Around the edge of language". Harvard Educational Review, 34, 282-293.

CARR E., SCHREIBMAN L. Y LOVAAS O. "Control of echolalic speech in psychotic children". J. of Abnormal Child Psychology, 1975, 3, 331-351.

CLARK R. (1974) "Performing without competence". J. of Child Language, 1, 1-10.

CLARK R. (1978) "Some even simpler ways to talk". En N. Waterson & C. Snow (eds.): The development of communication. Wiley & Sons, N. York.

CLARK R. (1980) "Errors in talking to learn". First Language, 1, 7-12.

CRYSTAL D., FLETCHER P. Y GARMAN M. (1983) Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje. Ed. Médica y Técnica, Barcelona.

DORE J. (1974) "A pragmatic description of early language development. J. of Psycholing. Research, 3, 343-350.

FAY W.H. (1967) "Childhood echolalia: A group study of late abatement" Folia Phoniátrica, 19, 297-306.

FAY W.H. (1969) "On the basis of autistic echolalia". J. Commun Disord., 2, 38-47.

FAY W.H. (1975) "Ocurrence of children's echoic responses according to interlocutory question types. J. Speech Hear. Res., 18, 336-345.

FAY W.H. (1983) "Verbal memory systems and the autistic child". Seminars in Speech and Language, 4, 17-26.

FAY W.H. Y BUTLER B.V. (1968) Echolalia, I.Q. and the developmental dichotomy of speech and language systems". J. of Speech and Hear. Dis., 11, 365-371.

FAY W.H. Y SCHULER A.L. (1980) Emerging Language in autistic children. University Park Press.

- GARNICA O.V. (1977) "Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children". En C.E. Snow y C.A. Ferguson (eds.) *Talking to children: language input and acquisition* Cambridge University Press. Cambridge.
- GRAVES R. (1985). *Los Mitos Griegos*. Alianza Ed. Madrid.
- HOWLIN P. (1982). "Echolalic and spontaneous phrase speech in autistic children". *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 23, n.3, pp.281-293.
- KANNER L. "Irrelevant and metaphorical language in Early Infantile Autism". *Am. J. Psychiat.* 103, 242-246.
- MC EVOY R., LOVELAND K. Y LANDRY S. "The functions of immediate echolalia in autistic children: a developmental perspective". *J. of Autism and Deve. Dis.*, 18, 4, 1988.
- NELSON K. (1973) "Structure and strategy in learning to talk". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38.
- PETERS A. (1980) "The units of language acquisition". *Working papers in Linguistics*, 12; 1-72.
- PRIZANT B.M. (1983a) "Language acquisition and communicative behavior in autism: toward an understanding of the "whole" of it". *J. of Speech and Hearing Disorders*, Vol.48, pp. 296- 307.
- PRIZANT B.M. (1983b) "Echolalia in autism: assesment and intervention". *Seminars in speech and language*, vol.4, n.1, 63-77.
- PRIZANT B.M. Y DUCHAN J.F. (1981) "The functions of immediate echolalia in autistic children" *J. of Speech and Hearing Disorders*, Agosto, 241-249.
- PRIZANT B.M. Y RYDELL P.J. "Analysis of functions of delayed echolalia in autistic children". *J. of Speech and Hearing Research*, 27, 183-192.
- ROBERTS J. (1989) "Echolalia and comprehension in autistic children". *J. of Autism and Deve. Dis.*, 19, 2, 271-281.
- RUTTER M. (1978). "Diagnóstico y definición". En M. Rutter y E. Schopler (ed) : *Autismo*. Alhambra ed. Madrid (1984).
- RUTTER M. Y LOCKYER L. (1967) "A five to fifteen year follow-up study of infantile psychosis, I". *Brit. Journal Psychiat.*, 113, pp. 1169-1182.
- SCHREIBMAN L. Y CARR E.G. (1978) "Elimination of echolalic responding to questions through the training of a generalized verbal response". *J. of App. Beh. Ana.*, 11, n.4, 453-463. SCHULER A.L. (1979) "Echolalia: Issues and clinical applications". *J. of Speech and Hearing Disorders*, 44, 411-434.
- SCHULER A.L. Y PRIZANT B.M. (1985) "Echolalia". En E. Schopler y G.B. Mesibov, *Communication problems in autism*. Plenum Press. New York.
- WETHERBY A.M. (1986) "Ontogeny of communicative functions in autism". *J. of Autism and Deve. Dis.*, 16, 3, 295-316.