

Intervención Educativa en Autismo Infantil:

Tema 5 Lenguaje y Autismo: Descripción e Intervención

Pedro Gortázar

Referencia original de la publicación: VV. AA. (1989) Intervención Educativa en Autismo Infantil. Madrid: M.E.C., C.N.R.E.E.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción *

Características generales del lenguaje en el síndrome autista *

Estudios epidemiológicos *

Comprensión lingüística *

Análisis por componentes de las características del lenguaje *

Ecolalia: Naturaleza e intervención *

Tipos de ecolalia *

Naturaleza de la ecolalia *

Tratamiento de la ecolalia *

Los sistemas de intervención *

Revisión histórica *

Principios generales de la intervención *

Programa de enseñanza de habilidades de imitación vocálica *

Programas de intervención en el componente pragmático *

Introducción

En este tema presentamos una revisión de las alteraciones y características del lenguaje y comunicación en niños autistas. Tras un análisis sobre las características generales del lenguaje autista, y teniendo en cuenta los estudios realizados sobre la comunicación en niños normales, se presentan los aspectos más relevantes a tener en cuenta a la hora de plantear una intervención terapéutica. Consideramos que estos aspectos, derivados del Modelo de Tratamiento de la Comunicación, constituyen el fundamento común a cualquier tipo de intervención específica, ya sea desde los Sistemas de Instrucción Verbal o desde los Sistemas Alternativos o Aumentativos de la Comunicación.

La idea clave que queremos transmitir es que el maestro o terapeuta de niños autistas debe plantearse un doble objetivo: en primer lugar, ha de enseñarles un repertorio de palabras, signos etc. y, en segundo lugar, ha de enseñarles también a hacer un uso adecuado de estos códigos en el medio social en que viven, esto es, enseñarles a emplear el lenguaje de forma espontánea, adecuada a la situación, en diversidad de contextos y para una multiplicidad de fines... En otras palabras, enseñarles que la comunicación en sus diversas manifestaciones constituye una herramienta útil para introducir cambios en el entorno.

Por lo tanto, al igual que se requieren procedimientos estructurados para la enseñanza de los diversos sistemas de comunicación, se requiere así mismo procedimientos estructurados para enseñar el uso de esos códigos. La segunda parte de este capítulo se dedica a describir y analizar estos procedimientos de una manera detallada.

La comunicación es el acto de transmitir mensajes a otra persona. Estos mensajes pueden servir para una variedad de propósitos como atraer la atención de alguien, pedir a alguien que haga algo, dar información, expresar los propios sentimientos, etc. Aunque la comunicación generalmente lleva implícitamente el uso de un lenguaje como el español, chino o un sistema de signos, no depende del lenguaje en exclusiva. Por ejemplo, señalando un objeto podemos hacer que alguien lo mire; alzando los brazos un niño pequeño puede hacer que lo cojan o sonriendo una persona puede comunicar sentimientos de bienestar.

Las personas con autismo se caracterizan por sus déficits en la habilidad de comunicarse. Como indica Rutter (1978) (citado por Belinchón y Martínez, 1981) estos déficits no sólo incluyen retrasos y desviaciones con relación a la pauta normal de desarrollo del lenguaje sino que, debido a la precocidad de inicio del cuadro, presentan a menudo alteraciones severas en distintas habilidades comunicativas consideradas como preverbales y básicas para el desarrollo posterior del lenguaje.

Los déficits en el empleo del lenguaje y de la comunicación constituyen una de las características centrales del síndrome autista. De hecho, se considera como criterio imprescindible para el diagnóstico de

autismo la existencia de un retraso y desviación en el desarrollo del lenguaje y de la comunicación junto a la posible presencia en sujetos hablantes, de alteraciones del lenguaje del tipo ecolalia, inversión pronominal, literalidad, entonación monocorde, etc.

La importancia de estas alteraciones determina que sea el lenguaje y la comunicación una de las áreas más afectadas en los niños autistas, donde los pronósticos son más sombríos y las pautas de intervención se han manifestado más inefectivas.

El lenguaje y, en general, las habilidades comunicativas constituyen factores determinantes del nivel de adaptación social de cada sujeto. Además hay que tener en cuenta su alto nivel de correlación con otros rasgos sintomatológicos de primer o segundo orden (estereotipias, autoestimulaciones, problemas de conducta, etc.), todo ello determina que los niveles de competencia lingüística y comunicativa alcanzados constituyen, después del C. I., indicadores pronósticos de importancia.

Las alteraciones sociales de los niños autistas, sus dificultades para iniciar contactos con otras personas, para el empleo adecuado al contexto de distintos reguladores de la interacción (contacto ocular, gestos sociales, etc.), sus limitadas o inadecuadas expresiones emocionales y su respuesta limitada a las emociones de otros constituyen, junto a los retrasos y alteraciones lingüísticas y demás características criterios del síndrome, manifestaciones de una alteración más profunda que dificulta su interacción y, por ende, su comunicación con otros.

Pero en los sujetos autistas no sólo existen dificultades en el "cómo" comunicarse, sino en la elaboración de una serie de nociones acerca de las relaciones entre personas, acciones y objetos, que constituyen un contenido compartido sobre "qué" comunicar a otros. El origen de esta dificultad radica posiblemente en que dichas nociones, y en general todo acceso al significado, se realiza en el contexto de la interacción con otros. Como indica Wetherby:

"La habilidad de formar símbolos es claramente una habilidad cognitiva, pero el significado y la función comunicativa de los símbolos son aprendidos en el contexto de la interacción con otros. Los niños autistas parecen tener una dificultad particular en adquirir información de interacciones sociales, lo que los sitúa en una considerable desventaja cuando se tienen que enfrentar a la tarea de aprender a generar y utilizar símbolos verbales y gestuales".

(Wetherby, 1986, pp. 53).

No es de extrañar que la comprensión del mundo del niño autista sea limitada o atípica y que dispongan de una base de contenidos compartidos muy limitada para la comunicación con otros (Watson, 1985).

Características generales del lenguaje en el síndrome autista

Una de las características centrales del lenguaje autista es la gran variabilidad intragrupal. Esta variabilidad probablemente es consecuencia de dos factores: a) las diferencias entre los sujetos autistas en C.I., precocidad de la alteración, presencia de alteración neurológica, variables que sugieren la existencia de subgrupos dentro del síndrome, b) los cambios de las características del lenguaje de un sujeto a medida que cambia la edad de desarrollo (naturaleza dinámica del síndrome).

Las personas con autismo son agrupables dentro de un continuo cuyos dos polos serían los siguientes:

A un lado del continuo podemos situar a los individuos con mutismo total o mutismo funcional. Schuler (1980) define el **mutismo total** como la "ausencia tanto de vocalizaciones funcionales como no funcionales" (entendiendo como funcional aquella emisión que es producida con intención comunicativa). El **mutismo funcional** tiene lugar cuando las vocalizaciones son empleadas con propósitos de autoestimulación sin intención comunicativa. La persona con mutismo funcional no emite vocalizaciones dotadas de sentido y/o valor instrumental.

Las autoestimulaciones vocálicas se suelen englobar dentro de un cuadro completo de autoestimulaciones táctiles, visuales, etc. y estereotipias. Son personas generalmente con retraso severo o profundo, con grandes dificultades para distinguir diferencias y semejanzas básicas entre objetos de su medio, desarrollar nociones sobre las relaciones entre personas, objetos y sucesos y procesar receptivamente información por el canal auditivo. Su aparente falta de respuesta a muchos sonidos y particularmente al habla contrasta generalmente con la existencia de respuestas selectivas de orientación a determinados ruidos como los producidos por aparatos electrodomésticos, grifos, etc. Presentan así mismo dificultades en la comprensión de consignas sin claves gestuales o situacionales. Pueden presentar una ausencia total de intención comunicativa o llegar a emplear conductas instrumentales comunicativas preverbales (empujar al adulto, llevar sus manos para conseguir un objeto, etc.) en condiciones muy restrictivas, selectivas (con baja frecuencia, con instigación, con ciertas personas, lugares, en situaciones límite, etc.).

En el otro polo del continuo podemos situar a personas con competencia lingüística en crecimiento, con emisiones creativas, construcciones sintácticas adecuadas, más o menos complejas en función de su edad, que coexisten generalmente con ecolalia funcional. Son personas con C.I. superior a 70, en algunos casos normal y que, de manera comparable al primer grupo, participan con baja frecuencia en interacciones verbales y no verbales espontáneas y cuando lo hacen son muy malos conversadores. Aunque han desarrollado cierto conocimiento sobre el mundo tienen un repertorio de intereses muy restringido (al igual que el primer grupo) lo que en algunos casos cristaliza en la aparición de temas obsesivos (los trenes, etc.).

¿Qué aspectos en común en el área de lenguaje y comunicación podemos establecer entre ambos grupos que nos permitan afirmar que los dos pertenecen a un mismo síndrome? Para Tager-Flusberg (1981) en el síndrome autista, a diferencia de otras alteraciones, se presenta una desviación severa (alteración) respecto a la pauta normal de desarrollo de los componentes semántico y pragmático (Bates, 1979, define la pragmática como las reglas que gobiernan el uso del lenguaje dentro del contexto), mientras que el componente formal (morfosintaxis y fonología) aunque afectados por un retraso severo en su desarrollo, se ajustan en general a las pautas de adquisición en sujetos normales.

En otras palabras: mientras el desarrollo fonológico y sintáctico, aunque retrasado, sigue el mismo curso que en el desarrollo normal, existen alteraciones en el desarrollo pragmático y semántico. Como concluye Tager-Flusberg no parece haber en el lenguaje autista un déficit global que afecte igual a todos los aspectos del funcionamiento lingüístico.

Los sujetos presentan dificultades severas en la expresión espontánea de una variedad de intenciones comunicativas y en el aprendizaje de formas de interacción más complejas que la simple petición (componente pragmático).

Asimismo existen alteraciones, desviaciones respecto al desarrollo normal en la atribución del significado a la realidad y en el aprendizaje de categorías abstractas (componente semántico).

Una vez que hemos logrado aislar algunos aspectos comunes a los distintos subgrupos que conforman el síndrome, vamos a hacer frente a la segunda fuente de variabilidad del lenguaje autista: los cambios de las características del lenguaje de una persona a medida que cambia su edad de desarrollo. Debe quedar claro que todos los "perfiles" de habilidades lingüísticas presentados en este apartado constituyen simplificaciones de una realidad heterogénea y, por lo tanto, sometibles a discusión.

Generalmente los pediatras suelen ser los primeros especialistas consultados por los padres de un niño con autismo. Los motivos de consulta más frecuentes son el retraso en el desarrollo del lenguaje o la "sordera" aparente, "sordera" que en realidad encubre una falta de consistencia en las respuestas de orientación a los diferentes sonidos del medio ambiente.

Hay evidencia de que al menos en una parte de la población autista de inicio precoz se dan desviaciones en la fecha de aparición, cantidad, calidad de balbuceo de los primeros meses de desarrollo. Con posterioridad a este período de balbuceo se produce un prolongado período de mutismo que en los mejores casos se prolongaría hasta los dieciséis o veintidos meses de edad cronológica.

En los casos de aparición posterior al nacimiento se observa un desarrollo aparentemente normal hasta el inicio del cuadro, momento en el que se produce un desvanecimiento de todas las habilidades lingüísticas y prelingüísticas adquiridas hasta ese momento o un estancamiento en el nivel alcanzado.

Es posible que en algún momento del período prolongado de mutismo los padres creen que éste es intencional, "que puede hablar, pero que no quiere", que el niño está desarrollando su lenguaje y recopilando información acerca del mundo. Es posible que incluso atribuyan al niño un diagnóstico de "Mutismo Selectivo". El "Mutismo Selectivo" constituye una categoría diagnóstica con síntomas y etiología totalmente diferentes al mutismo propio del niño autista, que es el producto de una grave ausencia de competencia lingüística y comunicativa.

Estas falsas expectativas de los padres y de algunos profesionales mal informados se pueden ver alimentadas por el hecho de que las primeras emisiones que producen, si se supera el período de mutismo, (que en muchos casos nunca se supera, véase apartado de datos epidemiológicos) pueden ser frases del tipo "con Fairy cunde más", "!quita los pies de la colcha!" o "¿quieres un Bollycao?", emisiones que a primera vista parecerían indicar un conocimiento extenso del idioma, pero que en realidad son atribuibles a la ecolalia (Véase apartado de Ecolalia).

Sólo una parte de estos sujetos emplearán o llegarán a emplear, en alguna fase de su desarrollo, esta ecolalia como recurso o medio de comunicación (tal sería el caso de la ecolalia funcional). En otros casos se observará un empleo de la ecolalia exclusivamente con un carácter autoestimulatorio.

En algunos casos, la ecolalia coexistirá con emisiones creativas, no automáticas, de fecha de aparición tardía, al tiempo que se incrementarán las capacidades de comprensión verbal. Esta fase puede dar paso, en algunos casos, a una desaparición gradual de los ecos exactos dejando paso a ecos mitigados (menos exactos) al tiempo que las habilidades morfosintácticas se irán complejizando, persistiendo, por lo general, la inversión pronominal.

Por último, nos encontraremos con una minoría de sujetos con un dominio del componente formal del lenguaje (morfosintaxis, etc.), pero que desarrollarán rutinas verbales (formulación reiterada de frases, preguntas, etc.), temáticas obsesivas, dificultades específicas para entablar conversaciones, laconismo verbal, manteniendo las alteraciones en la inflexión de la voz y dificultades para generalizar los contenidos lingüísticos aprendidos de una situación a otra (literalidad).

Estudios epidemiológicos

Diferentes variables, como la severidad del cuadro o el nivel de desarrollo intelectual inciden en la duración del período de mutismo y, en general, la evolución en el área de lenguaje (Clancy, McBride, 1969; Bartak y Rutter, 1976). Los niveles más altos de ejecución lingüística son alcanzados por niños que tenían buenas habilidades lingüísticas al comienzo del tratamiento y/o que eran muy pequeños cuando el tratamiento empezó (Howlin, 1981; Lovaas, Koegel, Simmons, y Long, 1973; Lovaas, 1982). En general, el pronóstico de los sujetos que no han empezado a hablar antes de los cinco años es considerablemente más "cauteloso" que en los otros (Eisenberg, 1956; Rutter, Locker, 1967; DeMyer et al, 1973). Según el estudio de DeMyer et al. citado el 65 por 100 de los niños con mutismo a la edad de cinco años permanecían con mutismo cuando eran reevaluados diez años después.

Un estudio de casos realizado por Rutter y Locker (1967) encontró que el 50 por 100 de los sujetos con autismo seguían sin habla a los cinco años y el 75 por 100 de los que hablaban presentaban ecolalia u otras características anormales.

En general, la incidencia de mutismo fluctúa entre los diversos estudios entre el 28 por 100 (Wolff y Chess, 1965; Lotter, 1967) al 61 por 100 (Físh, Shapíro y Campbelí, 1966). Parte de esta variabilidad se puede explicar en términos de las limitaciones en la definición del término, tamaño de la muestra, rango de edad muestral, etc.

El periodo transcurrido desde los últimos estudios epidemiológicos y el perfeccionamiento de los sistemas de intervención (introducción de Sistemas de Signos, etc.) nos permite inferir que las previsiones en la actualidad serían más optimistas.

Comprensión lingüística

La existencia de un retraso en la adquisición de la mayor parte de las habilidades de comprensión lingüística constituye un criterio necesario del autismo (Lord, 1985). Wing y Gould (1979) encontraron, en

un estudio epidemiológico, que el 60 por 100 de la muestra (de e. c. comprendida entre los dos y quince años) alcanzaban edades de desarrollo iguales o inferiores a los veinte meses en la subescala de comprensión del test Reynell. Wing (1981) encontró un alto nivel de correlación entre los niveles bajos de comprensión lingüística y el retraso mental asociado. Algunos de estos niños podrán superar gradualmente parte de su déficit social, permaneciendo sus dificultades para la extracción de reglas (véase el capítulo de aspectos cognitivos) o sus déficits más específicamente lingüísticos, de tal modo que nunca adquieran los rudimentos más básicos del lenguaje.

Por otro lado, también encontramos niños, adolescentes y adultos autistas cuya comprensión lingüística puede considerarse bastante buena (Cantwell, Baker, Rutter, 1978). Las habilidades de comprensión de frases en base a estrategias puramente lingüísticas (orden de palabras y marcadores sintácticos) constituye una de las habilidades lingüísticas más desarrolladas en niños autistas de C.I. normal. Según el punto de vista de Lord (1985) el retraso en su adquisición podría provenir no de la ausencia de la capacidad cognitiva para entenderlas, sino de las dificultades para aprenderlas en situaciones naturales. Debido a sus grandes dificultades para interpretar situaciones sociales no pueden recurrir a las claves situacionales, al conocimiento de los aspectos contextuales que "enmarcan" una determinada emisión, lo que les sitúa en considerable desventaja en relación a otros trastornos específicos del lenguaje.

Para cumplir una instrucción dada en una situación natural un niño no precisa comprender la totalidad de la información contenida en la instrucción. El contexto actual, los gestos, las situaciones previas, la experiencia pasada, generalmente constituyen claves complementarias a las propiamente lingüísticas.

El desarrollo de la comprensión lingüística se fundamenta en las habilidades de comprensión social, en el conocimiento práctico almacenado sobre el mundo; habilidades que permiten al niño dotar de significado a palabras y frases inicialmente ininteligibles. Según los estudios de desarrollo del lenguaje en niños normales, antes de los dieciocho meses, la supuesta habilidad de comprensión lingüística es en realidad una combinación de conductas sociales y estrategias cognitivas de actuación en el mundo. El niño normal empieza a mostrar un conocimiento propiamente lingüístico después de haber producido numerosas respuestas que aparentemente eran producto de habilidades de comprensión lingüística, pero que en realidad obedecían a claves contextuales y conocimientos sobre el devenir usual de los acontecimientos. La imitación motora, la atención compartida, el manejo funcional de los objetos (uso convencional) constituyen estrategias cognitivas que el niño normal emplea en diferentes etapas de su desarrollo para suplir sus dificultades de comprensión lingüística. Podemos considerarlas estrategias, ya que los adultos tienden generalmente a inferir que si un niño (de edad inferior a los dieciocho meses) imita, atiende y actúa sobre objetos de forma convencional cuando se le está hablando es que comprende (Patterson y otros, 1980). Vemos cómo las atribuciones realizadas por los adultos acerca de la capacidad de comprensión lingüística del niño permiten la construcción de las habilidades de comprensión lingüística (véase en el tema de alteraciones sociales el apartado sobre la construcción de la conducta intencional para un desarrollo más detallado de este tipo de procesos de "andamiaje").

Los déficits tempranos que muestran los niños autistas en el desarrollo de conductas de imitación, atención compartida y juego funcional podrían constituir factores determinantes en el retraso

en la construcción de las habilidades de comprensión lingüística, ya que nos permitirían el desarrollo de esquemas interactivos básicos sobre los que edificar habilidades más complejas de comprensión lingüística.

Diversas investigaciones (Needleman y otros, 1980; Lord y Allen, 1979; Bartak y otros, 1979 etc.) han demostrado la existencia de habilidades de comprensión lingüística significativamente inferiores en niños autistas en comparación a grupos equiparados de normales, disfásicos y deficientes mentales; pero no especifican cuales son los aspectos lingüísticos específicos que contribuyen a este déficit. Lord y Allen (1979) realizaron un estudio para evaluar las estrategias de comprensión con un grupo de niños autistas, deficientes y normales (los dos primeros equiparados en e.c. y C.I. no verbal). Los resultados indicaban que los niños autistas, a diferencia de los demás grupos, tenían más dificultades a la hora de emplear la información contextual y sintáctica (por ej. orden de las palabras) de las instrucciones presentadas, incluso cuando comprendían el significado de las palabras componentes por separado. El orden de dificultad de las diferentes estructuras presentadas fue idéntico en todos los grupos.

Análisis por componentes de las características del lenguaje

Componente formal

Desarrollo morfosintáctico en sujetos autistas

Haciendo una revisión de las teorías más actuales sobre desarrollo morfosintáctico en niños normales se aprecian varias tendencias en la explicación del mismo, que van desde la propuesta de un componente formal (morfosintáctico) autónomo, independiente de otros sistemas cognitivos, y probablemente de naturaleza innata hasta la explicación del desarrollo morfosintáctico únicamente por influencias sociales y cognitivas en la primera infancia.

Otra corriente sobre el desarrollo morfosintáctico propone que no todas las reglas sintácticas son iguales. Hay ciertas reglas que se desarrollan incluso en las más precarias condiciones ambientales, serían las "reglas fuertes" (por ejemplo las reglas que regulan el orden de las palabras), candidatas a tener un componente innato (Tager-Flusberg, 1981; Pierce y Bartolucci, 1977). Son reglas no influidas por factores extrasintácticos y de muy temprana aparición.

Otros aspectos del desarrollo morfosintáctico, sin embargo, están aparentemente más influidas por factores experienciales, contextuales, aspectos semánticos, cognitivos (por ejemplo el desarrollo de oraciones interrogativas, negativas, pasivas y la adecuada utilización de los morfemas) (Tager-Flusberg, 1981; Bloom, 1973; Bloom et al., 1980).

Como hipótesis se podría plantear que si las personas con autismo poseen un déficit semántico primario, siendo incapaces de analizar la información semántica y además presentan desconexión ambiental, con serias dificultades para analizar e interpretar la información contextual, se puede entonces predecir que el desarrollo de reglas influenciadas por factores experienciales, contextuales, semánticos ("reglas débiles") estará afectado negativamente (Tager-Flusberg, 1985).

Existen ya estudios que demuestran que la extracción de información del orden de las palabras es una habilidad muy temprana e independiente de otros factores (véase Tager-Flusberg, 1985 para una revisión). El estudio comparativo realizado por TagerFlusberg (1981, b) no encontró diferencias entre niños autistas y normales en su habilidad de emplear estrategias de orden de palabras para la comprensión de frases, lo cual constituye un precedente que apoya el desarrollo normal de reglas sintácticas "fuertes" en personas con autismo.

La controversia está en saber si efectivamente en niños autistas está afectado el desarrollo de las reglas sintácticas "débiles", y si es así, diferenciar si ello es explicable en términos de retraso o alteración (desviación respecto a la pauta normal de desarrollo).

No disponemos en la actualidad de evidencia que pueda contrastar esta hipótesis. Los estudios comparativos sobre desarrollo sintáctico con grupos equiparados no aprecian diferencias significativas entre autistas, deficientes y niños con alteraciones específicas del lenguaje. Se observa asimismo un retraso significativo respecto a la población normal (véase Tager-Flusberg, 1981, 1985, para una revisión).

Las llamadas categorías deícticas son aquellas que cambian no solamente en función de la interrelación entre objetos y eventos, sino en relación a la persona que en ese momento es el hablante. Bartolucci y otros (1980) consideran como categorías deícticas los pronombres personales (deixis de persona), tiempos verbales (deixis de tiempo), determinantes (aquí-allí, éste-ése, etc.) y verbos de dirección (ir-venir, etc.), entre otros.

Las dificultades para el empleo adecuado de los pronombres personales se han venido denominado tradicionalmente "inversión pronominal". El empleo del término "inversión pronominal" para describir este fenómeno no puede considerarse como del todo correcto. Como indica Fay: "...más que intercambiar los pronombres de forma deliberada como parece implicar el término, el niño prácticamente no hace otra cosa que repetir lo que oye" (Fay y Schuler, 1980, pp. 70). El problema es más de inacción que de comisión, y refleja su inhabilidad a la hora de apreciar el carácter cambiante de los referentes de acuerdo a las demandas de la situación.

Los resultados de los estudios realizados sobre desarrollo morfológico en sujetos autistas manifiestan la existencia de un retraso en comparación con los niños normales, no apreciándose diferencias significativas respecto a los sujetos con retraso mental u otras deficiencias del lenguaje (Cantwell y otros, 1978; Bartolucci y otros, 1980). Este último trabajo confirmaba los datos aportados por estudios anteriores en lo referente a la frecuencia de uso de morfemas. Sin embargo, encontraron en el grupo de autistas una fuerte consistencia interna en el orden de adquisición de morfemas, y una ausencia de correlación con el orden de adquisición de otros grupos. Los autores consideraron estos resultados como indicativos de un desarrollo atípico. Más en concreto, entre otros resultados hallaron que los niños autistas del estudio tenían dificultades específicas en la adquisición de los morfemas de tiempo pasado (deixis de tiempo). Interpretaron que posiblemente la dificultad de este morfema radicaba en que exigía interrelacionar los morfemas de tiempo (información lingüística) con la comprensión compartida por el hablante y el oyente de que la acción de la que hablamos ocurrió en el pasado. Howlin, en 1987, realizó

una réplica de este estudio y corroboró los resultados. No disponemos de información sobre la adquisición de los morfemas de tiempo futuro, aunque serían previsibles resultados similares. Dado que en el idioma castellano la conjugación de los tiempos verbales interrelaciona de forma más compleja que el inglés los morfemas de tiempo, número y persona, cabe hipotetizar mayores dificultades para su empleo espontáneo por niños autistas. En los siguientes apartados plantearemos una hipótesis explicativa que podría dar cuenta de las dificultades de los niños autistas para el aprendizaje de las categorías deícticas y, en general, de los llamados términos relacionales. Adelantándonos, se podría hipotetizar que la alteración subyacente a todo un abanico de déficits lingüísticos específicos radicaría en sus dificultades específicas para procesar materiales lingüístico-comunicativos y contextuales de manera simultánea y en la tendencia a procesar de forma asociativa o gestáltica dichas relaciones (véase el apartado de Ecolalia). La información lingüístico-comunicativa y contextual se presenta, por lo general, en forma de patrones multisensoriales transitorios, de desvanecimiento rápido, cuya percepción y, sobretodo, interpretación, parece presentar dificultades específicas para los personas con autismo (Ricks y Wing, 1975).

Desarrollo fonológico en sujetos autistas

En relación a la fonología segmental, los estudios realizados indican que el desarrollo fonológico en sujetos autistas sigue el mismo patrón evolutivo que los niños normales (véase Tager-Flusberg, 1981, para una revisión). Las clases de fonemas menos empleados y a la vez con mayor porcentaje de errores son aquellos que se adquieren más tarde en niños normales. Sin embargo, sorprendentemente, cometen de manera inconsistente errores en fonemas y combinaciones de fonemas que ya dominan. Por último, los estudios realizados sobre percepción de sonidos del habla en autistas, deficientes y normales tampoco han hallado diferencias significativas (Bartolucci y Pierce, 1977).

Donde si encontramos alteraciones es en las categorías no segmentales del habla (entonación, ritmo, duración del habla, calidad de la voz) (véase Baltaxe y Simmons, 1985, para una revisión). Entre las alteraciones más frecuentes habría que citar a voz anfiada, atiplada; voz ronca, áspera; hipernasalidad; entonación estereotipado o monótona, monocorde, sin carga emocional o discordante con el contenido verbal.

Componente semántico

El proceso por el cual los niños normales aprenden a emplear palabras para referirse a objetos, personas y eventos de su medio es bastante complejo. En general, los niños normales primero asocian cada ítem léxico (palabra) a un objeto específico (por ejemplo, denominando "taza" exclusivamente a su taza de las comidas).

Posteriormente, van ajustando el significado de este ítem léxico de manera que se aproxima cada vez más a lo que los adultos entendemos como tal, agrupando los diferentes objetos (tazas) basándose en una serie de características perceptivas (figurales) y funcionales (idéntico uso) comunes. En el caso de la taza existen una serie de rasgos perceptivos (recipiente, presencia de asa, etc.) y funcionales (empleo

para contener líquidos, uso en determinados contextos, etc.) que nos permiten categorizar a diferentes objetos como tazas a diferencia de por ejemplo las botellas.

Parece estar claro que una buena proporción de personas con autismo presentan problemas severos para crear sus propias clases naturales, para agrupar diferentes objetos en torno a un ítem léxico común en base a las características citadas. Lo que no está tan claro es si estas dificultades son debidas al retraso mental, que el 90 por 100 de las personas con autismo presenta, se deben al síndrome independientemente del retraso mental, o a una interacción entre ambos.

Los estudios realizados con sujetos autistas sobre la clasificación de objetos en categorías en base a criterios perceptivos (figurales) parecen indicar que las dificultades que puedan presentar son atribuibles exclusivamente al retraso mental (TagerFlusberg, 1983; Simmons y Baltaxe, 1975). Los estudios realizados sobre la clasificación de objetos en categorías en base a criterios funcionales (uso idéntico) no son concluyentes al respecto (Schuler y Bouman, 1978 -citado por Fay y Schuler, 1980- Schimdt, 1976). De hecho, la experiencia clínica y los estudios realizados con adolescentes autistas de niveles altos (Simmons y Baltaxe, 1975) confirman que sujetos autistas con C.I. normal no presentan problemas en la categorización de objetos por clase natural. Menyuk y Quill (1985) citan el estudio de Waterhouse y Fein (1982) que, analizando las respuestas de un grupo de niños autistas en el Test Peabody de Vocabulario, encontraron estrategias de recuperación diferentes a los niños normales. Cuando los niños autistas del estudio no sabían el nombre de un ítem respondían con el nombre de un objeto relacionado con características perceptivas similares (alfiler en lugar de clavo) o de la misma categoría semántica (pájaro en lugar de pavo). Por el contrario, una estrategia común de los niños normales cuando tenían dificultades era describir la función del ítem. Asimismo podían recurrir a emplear gestos para mostrar como se manejaba el objeto. Estas estrategias de recuperación nunca fueron observadas en niños autistas. Menyuk y Quill concluyen que es posible que los niños autistas tengan limitaciones a la hora de organizar categorías en su medio sobre la base de atributos funcionales. Al parecer, la mayor dificultad de estas categorías estriba en que su abstracción requiere establecer relaciones entre personas, instrumentos, objetos. Como hemos visto en el apartado anterior, los niños autistas parecen tener especiales dificultades para interrelacionar aspectos situacionales, cambiantes y, por lo tanto, no es de extrañar que encuentren problemas a la hora de elaborar abstracciones a partir de estas interrelaciones. El lenguaje de los niños autistas se caracteriza por una lenta adquisición y un empleo muy restrictivo de términos espaciales y temporales (Menyuk y Quill, 1985) (adverbios como encima-debajo, antes-después, etc.), relativos a tamaño (adjetivos como grande-pequeño, etc.), cantidad, etc.

Son términos relativos, no absolutos, que cambian en función de cada situación concreta y cuyo aprendizaje requiere procesar información lingüística y contextual de forma simultánea (Menyuk y Quill, 1985). Por ejemplo, el aprendizaje de las distintas categorías espaciales (encima, dentro, etc.) exige abstraer la relación entre los distintos ítems léxicos oídos por el niño de boca de los adultos en distintas situaciones con la posición relativa de una diversidad de objetos.

Componente pragmático

Diferentes estudios realizados (Curaro, Seibert y Logan, 1981 citado por Howlin, 1986; Wetherby, 1986) manifiestan que los sujetos autistas siguen una pauta de adquisición de las funciones pragmáticas cuantitativa y cualitativamente diferente a los sujetos normales.

La desviación con relación al patrón normal de desarrollo es más acusada en aquellas funciones que producen consecuencias sociales, que generan cambios de tipo social (declarativos, petición de información, funciones conversacionales, etc.). La desviación es menos acusada para aquellas funciones dirigidas a obtener fines en el medio (función de petición, rechazo, etc.).

Categoría	Definición	Ejemplo
I. Categorías de Regulación		
Atención	Emisión que intenta dirigir la atención de otra persona hacia un objeto o evento.	"Mira" (el niño señala a un objeto y mira al adulto).
Petición	Emisión que solicita que alguien haga algo para el niño, o pide permiso para hacer algo	"Zumos" (el niño entrega un vaso a la madre).
Vocativo.	Emisión con la que se llama a otra persona con el objetivo de localizarla o demandar su presencia	"Mamá" (en alta voz mientras el niño va de una habitación a otra en busca de la madre).
II. Categorías de declarativos		
Denominación	Emisión que hace referencia a un objeto o persona simplemente nombrándola.	"Coche" (señalando un coche).
Descripción	Emisión que hace alguna afirmación, distinta a la denominación, acerca de un objeto, acción o evento.	'No está' (el niño busca sin encontrarlo un objeto donde suele estar).
Información	Emisión que afirma algo sobre un evento más allá del "aquí y ahora", excluyendo las acciones que el niño va a realizar	'Pollito' (mirando al adulto). La madre comenta entonces: "¿Vimos algunos pollitos en la granja ayer, verdad?"

III. Categorías de intercambio		
Dar	Emisión producida al tiempo que se da o se intenta dar un objeto a otra persona.	"Aquí" (al tiempo que le da una muñeca al padre).-
Recibir	Una emisión producida al tiempo que se recibe un objeto de otra persona	'Gracias' (al tiempo que el niño coge el bombón que le han ofrecido).
IV. Categorías personales		
Acompañamiento de la acción	Emisión que describe una acción que el niño está realizando o acaba de realizar,	'Caído' (después de tirar una caja de cubos al suelo).
Propósito	Emisión que especifica la intención del niño de llevar a cabo, o no llevar a cabo (autoprohibición) un acto de forma inmediata.	"Fuera" (inmediatamente antes de ponerse de pie y salir fuera de la habitación).
Rechazo	Emisión empleada para rechazar un objeto o petición de que se haga algo.	"No" (al tiempo que le acercan una cucharada de yogur).
V. Categorías de conversación		
Imitación	Emisión que imita todo o parte de una emisión previa del adulto, sin observarse creatividad por parte del niño.	"Pescado" (en respuesta a la emisión del padre ¡Qué pescado más grande!).
Respuesta	Emisión producida en respuesta a una pregunta (se excluyen imitaciones).	"Zapato" (en respuesta a la pregunta de la madre, ¿Qué es esto?).
Seguimiento (Función fáctica)	Emisión que, sirviendo como respuesta conversacional, no es ni una imitación ni una respuesta.	"Sí" (en respuesta a la emisión del adulto "veamos lo que hay dentro de la caja").
Pregunta	Emisión que solicita información de otra persona.	"¿Qué es eso?" (el niño mira por primera vez un micrófono).

Por ejemplo la función declarativa consiste en dirigir la atención de otra persona sobre algo denominándolo, describiéndolo o meramente indicando su presencia con el fin exclusivo de compartir una experiencia social. Este podría ser el caso de un niño que saliendo a la ventana dijera: "Mira un avión". Esta función exclusivamente social hace que la interacción a la que da lugar el declarativo sea mucho más compleja, mucho más impredecible. Frente a la emisión de: "mira el avión", el adulto puede responder: "está volando" o coger al niño en brazos para que lo vea mejor.

Sería predecible que niños que precisan ambientes e interacciones muy estructuradas presentan serias dificultades para su adquisición. De hecho, los niños autistas no emplean protodeclarativos en el nivel prelingüístico (Curcio, 1978). Esta función se adquiere generalmente mediante el empleo de la ecolalia inmediata o demorada en posteriores etapas del desarrollo lingüístico (Prinzant, 1984).

Aunque la alteración, sea al parecer, menos acusada en aquellas funciones dirigidas a obtener fines en el medio, los sujetos autistas tienen problemas severos a la hora de emplear a otros agentes sociales como intermediarios en la consecución de fines. Es en parte por ello que hacen un empleo preferente de instrumentos no sociales (sillas, estanterías) frente al empleo de personas; hacen uso de personas como si fueran instrumentos no sociales (llevar la mano del adulto con movimiento completo), se comunican con baja frecuencia en condiciones muy restrictivas, muy selectivas, situaciones límite, condiciones de privación. Los seres humanos somos agentes dinámicos, independientes y ajustamos continuamente nuestra conducta a cada situación. No es de extrañar que sujetos con dificultades tan serias para organizar, interpretar y adaptarse flexiblemente a patrones multisensoriales cambiantes de estimulación social tengan dificultades tan severas para regular a los otros, atraer y dirigir su atención hacia sí mismos o hacia un objeto. Las dificultades de interacción con compañeros, adultos no familiares, animales caseros o adultos familiares en contextos distintos a los habituales manifiestan esta sensibilidad a cualquier fuente de variabilidad.

Loveland y Landzy (1986) (Mc Hale, 1980) demostraron que sujetos con retraso en el desarrollo del lenguaje y autistas equiparados en e.d. no verbal y L.M.E.(Longitud Media de Emisión) no diferían significativamente en su repertorio de protoimperativos ni en la frecuencia de empleo espontáneo de los mismos en situaciones naturales. Sí diferían, en cambio, en la frecuencia de empleo de un tipo de protoimperativos sobre otros. Más en concreto empleaban más frecuentemente protoimperativos "instrumentales" (llevar la mano del adulto como indicación, empujar al adulto, etc.) y con menor frecuencia "índices" (indicar con la mano o índice, empleo de la coorientación visual, etc.). El empleo de protoimperativos de indicación versus instrumentales supone atraer y localizar la atención del adulto empleando índices, señales discretas muy sincronizadas con la conducta del adulto que suponen una mayor adaptación a las limitaciones de su campo atencional.

Los sujetos autistas presentan asimismo severas dificultades para el empleo de las funciones pragmáticas encuadrables en la categoría de conversación (taxonomía de Mc Shane). Curcio en una revisión de estudios relativos a la función de respuesta, cita el trabajo de Bali (1978) que encontró que las conversaciones de los niños autistas con adultos contenían tres veces más interrupciones que las

conversaciones de niños normales y afásicos. Un estudio de Tager-Flusberg (1981) indica que los sujetos autistas respondían adecuadamente a las preguntas que se les planteaban el 50 por 100 de las veces.

La evidencia disponible (Ricks y Wing, 1975; Baltaxe, 1977) indica que los autistas no adaptan el tema de conversación en función del interlocutor o de la situación (persisten por ejemplo, hablando de temas circulares, obsesivos, no relevantes al contexto) y se caracterizan por los fallos a la hora de acomodarse a la naturaleza recíproca de la comunicación. No emplean adecuadamente los gestos, expresiones faciales, sonrisas, inflexiones tonales, contacto ocular, etc. para sincronizar el flujo conversacional (función fática), asegurar la atención del oyente, mantener el rapport social, etc. Como indica Rutter (1978) dan la impresión de hablar a alguien, no con alguien.

Los problemas de estos niños para el desarrollo de conversaciones pueden englobarse dentro de una perspectiva general de dificultades de manejo de las reglas del discurso o reglas de conducta en general que implican hacer presuposiciones sobre el otro; reglas no puramente lingüísticas sino representativas de una competencia social y cognitiva más general (Hurtig, 1982).

Ecolalia: Naturaleza e intervención

La ecolalia tiene lugar cuando la emisión de otra persona o del propio sujeto es repetida parcial o totalmente, inmediatamente o después de pasado un tiempo de la emisión original.

Generalmente se ha empleado el mismo término "ecolalia" o "imitación" para describir tanto la conducta normal como la patológica; lo cual ha venido siendo fuente de conflicto. Schuler (1980) entre otros autores considera la imitación como un fenómeno común en el proceso de adquisición del lenguaje de los niños normales, cuya duración no se prolonga consistentemente más allá de los treinta meses.

Existen una serie de características distintivas que nos permitirían diferenciar una de la otra. En la imitación fase temporal de "ecolalia", que podríamos llamar ecolalia evolutiva, los niños, al imitar, se ajustan al conjunto de reglas que manejan en ese momento, o bien dejan fuera aquellas emisiones que no son capaces de manejar (Wing, 1976). En todo caso, hay una imitación selectiva, ya que el niño sólo repite lo que aún no entiende "pero está a punto de comprender" (Shipley y otros, 1969). En el niño normal la longitud de las frases que repite no suele sobrepasar la longitud de la que él emite. Por el contrario, en la ecolalia se produce una repetición perfecta y exacta (Wing, 1976), incluidos los aspectos prosódicos (entonación, ritmo, etc.). Asimismo, se observan repeticiones de frases, estructuras de un nivel de complejidad muy superior a la competencia lingüística del sujeto. Los autistas son capaces de producir emisiones ecolálicas con una longitud significativamente mayor que sus propias emisiones espontáneas e incluso en algunos casos con mayor precisión articulatoria.

Tipos de ecolalia

A continuación presentamos una clasificación de los ecos en base a cuatro criterios. (Cantwell y otros, 1977).

Criterio temporal: Tiempo transcurrido entre la emisión original y el eco. Basándonos en este criterio podemos distinguir:

- *Ecotalia inmediata*: Repetición de emisiones que acaban de ser producidas.
- *Ecolalia demorada*: Repetición de emisiones después de pasado un tiempo (minutos, horas, semanas...).

Criterio estructural: Resulta de la comparación de la forma del eco con la forma de la emisión original.

- *Eco exacto*: El modelo original y el eco son completamente iguales.
- *Eco reducido*: Repite parte de la emisión original (generalmente la última parte) de forma exacta.
- *Eco ampliado*: El niño introduce alguna modificación pero no cambia la estructura de la emisión. Por ejemplo emisión original: "¿Quieres un donuts?". Eco: "¿Quieres el donuts?".
- *Eco mitigado o expandido*: Tiene lugar cuando se introducen modificaciones en la frase modelo que indican la existencia de cierta competencia, ciertas estrategias creativas de modificación y reordenación de estructuras, por ejemplo:

Emisión original	Eco
"¿Quieres ver televisión.?"	"Sí, quieres ver televisión, por favor"
"¿Puedes dármele, por favor?"	"Sí, Carlos, puedes dármele" (Carlos es el nombre del adulto)

La ecolalia mitigada o expandida puede ser indicadora de la emergencia de un sistema lingüístico más creativo, productivo. La ecolalia mitigada es poco frecuente en autismo: Baker et al. (1976) encontraron un porcentaje medio de 8,5 por 100 de ecos mitigados en el total de emisiones analizadas.

Fuente del eco

Procedencia del modelo original, repeticiones de modelos de otras personas (lo más común) y autorepeticiones (generalmente tienen un carácter autoestimulador).

Carácter funcional

Eco funcional. Es aquél en el que el sujeto manifiesta una intención comunicativa o que desempeña una función no interactiva (autorregulación, etc.). Por ejemplo "¡Ya está, no llores" (enfadado)".

Eco	Función
"¿Quieres un caramelo?"	Petición
"Si no te gusta, pues nada"	Rechazo

Prizant y Duchan (1981, 1984) analizaron amplias muestras del lenguaje espontáneo de sujetos autistas encontrando ecos funcionales con las siguientes funciones: función fáctica ("toma de turnos"), petición de objeto, petición de acción, protesta, vocativo, función de respuesta. declarativo, autorregulación, autorepetición, autodesignación.

Eco no funcional: Es aquel en el cual no existe evidencia de intención comunicativa. No poseen ningún propósito. Generalmente tienen un carácter autoestimulador. Ejemplos típicos de ecos no funcionales son las repeticiones de estribillos de los anuncios de televisión. Frecuentemente los ecos no funcionales se producen en el contexto de otras conductas autoestimuladoras. Ocasionalmente la ecolalia no funcional, persiste aunque el sujeto haya adquirido un conocimiento más avanzado de la estructura del lenguaje.

Debemos ser prudentes a la hora de atribuir un carácter no funcional a un eco. La posibilidad de atribuir funcionalidad a un eco depende de que el observador pueda descubrir el estímulo relevante que determine la asociación, lo cual suele depender de que éste conozca la situación original en que se fraguó el eco y de que no haya pasado un gran intervalo de tiempo entre la situación original y el eco. Kanner pudo interpretar la función autoregulatoria (autoprohibición) del eco "no tires el perro por el balcón", producido cada vez que el niño tenía la posibilidad de tirar un objeto por la ventana, gracias a la información proporcionada por la madre que fue quien aportó la emisión original un día que el niño se disponía a tirarle un perro de porcelana.

Naturaleza de la ecolalia

A mediados de la década de los 70 se diferenciaron dos escuelas o tendencias en relación a la conducta ecolálica de los autistas (Schuler y Prinzant, 1985). La primera posición afirmaba que la ecolalia era una conducta aberrante, no funcional, disruptiva. Debido a esto, el esfuerzo terapéutico se dirigía a eliminar la ecolalia.

La segunda alternativa considera la ecolalia funcional como una consecuencia de un déficit comunicativo, de un fallo en el desarrollo de la competencia lingüística, que, como mínimo, debe considerarse como una estrategia del niño para mantener el contacto social (función fática o de facilitación social) y que, en otros casos, manifiesta una variedad de intenciones comunicativas (véase figura I). De esta manera la ecolalia funcional debe ser entendida, en primera instancia, como un acto de habla, que debe ser utilizado positivamente en el tratamiento del lenguaje en vez de ser extinguido (Belinchón, 1984; véase op. cit. para una exposición sobre la intervención).

Esta segunda alternativa se ha mostrado claramente más efectiva en el tratamiento de la ecolalia funcional. De hecho, la persistencia de la misma asociada a dificultades de comprensión lingüística y su desaparición gradual cuando va emergiendo la competencia lingüística constituiría evidencia de apoyo de esta hipótesis.

No ocurre lo mismo con la ecolalia no funcional que no puede ser siempre explicada a partir de la existencia de habilidades de comprensión o expresión limitadas (Schuler y Prinzant, 1985). De hecho, ocasionalmente, persiste aunque el sujeto haya adquirido un conocimiento más avanzado del lenguaje. Su carácter no funcional, autoestimulador, estereotipado, constituye un obstáculo para el desarrollo de la competencia lingüística. Las técnicas empleadas por la primera tendencia citada se han mostrado efectivas para su extinción.

Tratamiento de la ecolalia

Tratamiento de la ecolalia demorada funcional

El objetivo de la intervención consiste en aprovechar todo eco demorado funcional para dar modelos verbales válidos para el niño, que se adecuen de forma más correcta a sus propósitos en esa situación concreta. Los modelos deben estar ajustados al nivel de competencia lingüística del alumno; de este modo proporcionamos una emisión alternativa al eco, cuya validez el sujeto puede contrastar en términos de su propia competencia lingüística. Esto requiere, por lo tanto, tener un conocimiento muy detallado del nivel real de habilidades lingüísticas del sujeto (vocabulario, capacidades de categorización, habilidades morfosintácticas, etc.).

Supongamos que un niño con ecolalia 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 de su nivel lingüístico actual. Después de que el niño haya repetido la emisión, el adulto asegurará el cumplimiento del propósito de la emisión, en este caso, el acceso a la galleta pedida.

De este modo, el tratamiento de la ecolalia demorada se debe valorar dentro del programa general de entrenamiento lingüístico. El tratamiento en el área de lenguaje constituye una vía indirecta pero imprescindible en la transformación de la ecolalia funcional en un lenguaje adecuado. De hecho, no hay evidencia de que la ecolalia funcional persista después de que se ha instaurado una competencia lingüística.

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 (véase el tema de Alteraciones de Conducta) 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.

Tratamiento de la ecolalia inmediata

La capacidad de repetir modelos propuestos por el terapeuta constituye una habilidad útil en el entrenamiento lingüístico. Es por ello que el tratamiento se dirige a que el sujeto aprenda a discriminar en qué situaciones debe emplearla, esto es, poner la ecolalia inmediata bajo control de estímulos discriminativos específicos. Es necesario enseñar al alumno para que diferencie qué segmentos del discurso del interlocutor no debe repetir (por ejemplo, consignas, preguntas) y segmentos que sí debe repetir (modelos). Para ello enseñamos al sujeto a repetir exclusivamente cuando se le da la consigna: "Di X". Existen varias técnicas para este entrenamiento, que debemos adaptar en función de cada caso:

1. Formular la pregunta y el estímulo discriminativo ("Di") en un tono bajo mientras que el modelo se emite en voz más alta. El volumen del estímulo discriminativo se va

aumentando gradualmente y el de la ayuda disminuyendo hasta que ambos volúmenes sean idénticos.

2. El terapeuta se lleva el dedo a la boca en señal de "callado" cuando formula la pregunta o el estímulo discriminativo, o tapa la boca del alumno. Posteriormente difumina esta ayuda convirtiéndola en un gesto visual.

Los modelos verbales que proporcionamos para que repita es adecuado que sean completos (modelo verbal total); en ocasiones puede resultar inadecuado el empleo de modelos verbales parciales -por ejemplo, "¿Qué es esto?... co..." (coche)- como forma de facilitar la recuperación de la palabra. El alumno con ecolalia puede asociar de forma mecánica los modelos parciales y la palabra completa. En el ejemplo dado el alumno podría contestar diciendo "coche" a la pregunta "¿qué hace?... co..." (come). Los modelos verbales parciales pueden no facilitar los procesos de recuperación semántica en niños con ecolalia y, por lo tanto, pueden no representar una ayuda difuminable, no suponer una simplificación gradual del nivel de dificultad de la tarea. Desde nuestro punto de vista su empleo puede ser contraproducente, ya que impide al alumno con ecolalia centrar su atención en los aspectos semánticos, significativos de la situación. Por contra, constituye una "ayuda" cuyo empleo resulta muy reforzante para los interlocutores debido a que resulta muy efectiva para que el alumno "hable"; si por hablar entendemos acabar mecánicamente todas las frases que se le inician, sin ningún atisbo de comprensión. La frecuencia de ecolalia inmediata se incrementa significativamente cuando el sujeto no comprende lo que se dice. Para evitar el desencadenamiento de ecos inmediatos es necesario adaptar los comentarios, instrucciones, preguntas, que le dirigimos, a su nivel de comprensión lingüística. Esto significa adaptar la longitud de emisión, el tipo de estructuras sintácticas (por ejemplo; evitar disyuntivas); emplear preguntas que contengan pronombres interrogativos que el sujeto domina; emplear conceptos que conoce; no involucrarse en interacciones verbales que incluyan funciones pragmáticas que el sujeto no posea (por ejemplo, saludos) y no estemos explícitamente enseñando.

Tratamiento de la ecolalia no funcional

Como comentábamos en apartados anteriores, la ecolalia no funcional constituye un obstáculo para el desarrollo de la competencia lingüística y, por ello, el esfuerzo de intervención se dirige a su desaparición. La estrategia más efectiva para lograr extinguir la ecolalia autoestimuladora consiste en ponerla bajo control de estímulo; esto es, enseñar al sujeto a no producir ecos autoestimuladores en contextos previamente delimitados. Estos contextos tienen que ser muy claramente discriminables por el alumno. En un principio, la duración y número de los períodos de control debe ser reducida (de acuerdo con los niveles de línea base de la ecolalia) para posteriormente irlos incrementando de forma gradual y de acuerdo con criterios de éxito. Es interesante comenzar por contextos en los que: a) se produzca una mayor interferencia con el aprendizaje, interacción con otros, etc.; b) la ratio terapeuta/alumno sea baja; c) el nivel de estructuración de la situación sea alto.

Las técnicas conductuales a aplicar pueden ir desde el costo de respuesta, introducción de conductas incompatibles, tiempo fuera, autorregistro, etc.

Los sistemas de intervención

Revisión histórica

Con posterioridad a la descripción del síndrome y de sus alteraciones lingüísticas y cognitivas propuestas por Kanner (1943) y durante las décadas de los 50 y los 60, por influencia de la Teoría Psicodinámica se desestimó la evidencia de un déficit o desorden lingüístico y, como consecuencia, la enseñanza del lenguaje fue sistemáticamente ignorada y reemplazada por la psicoterapia individual y terapia de juego.

Asimismo, durante la década de los 50 se desarrolla la conocida polémica entre psicolingüistas y conductistas acerca de la forma adecuada de conceptualizar el lenguaje y su adquisición (Chomsky, 1959; Skinner, 1957). Desde el punto de vista de Carr (1985) la controversia fue resultante del hecho de que ambos contendientes tenían objetivos legítimos pero irreconciliables: los psicolingüistas estaban más interesados en construir una gramática, esto es, un sistema de reglas capaz de dar cuenta de todos los outputs lingüísticos posibles, outputs que eran de interés sólo como un reflejo de la competencia lingüística subyacente. Los conductistas, por el contrario, tenían poco interés en comprender las propiedades formales del lenguaje o sus determinantes cognitivos subyacentes, pero tenían como objetivo básico explicar el lenguaje en términos E-R, como una conducta más. Es por ello que, para los conductistas, la manipulación sistemática de la conducta verbal se convirtió en un objetivo de importancia primordial y la intervención educativa asumió rápidamente un papel central en la literatura.

En el campo del autismo, a mediados-finales de los años 60, una serie de autores (Rimland, 1964, entre otros) retomaron y desarrollaron las líneas marcadas por Kanner, desembocando en la década de los 70 en un Modelo Operante centrado en el tratamiento del habla (Lovaas, 1977). En él, como explícitamente desarrolla Lovaas, se parte de un análisis "skinneriano" de la conducta verbal que asimila el aprendizaje verbal al paradigma del aprendizaje discriminativo y que, por tanto, hace de la "terapia del lenguaje" básicamente un aprendizaje, por parte del sujeto de un conjunto de respuestas (RR verbales) topográficamente bien definidas y una asociación (a través del refuerzo) de estas RR con los Ed. (estímulos discriminativos ambientales o verbales) que las controlan.

Goetz y cols. (1979), en su revisión sobre los sistemas de tratamiento del lenguaje de corte conductual, indican que estos sistemas han obtenido éxitos importantes en la enseñanza de un amplio repertorio de conductas verbales y lingüísticas de sujetos afectados por trastornos severos del lenguaje (autismo, deficiencia mental, disfásia, etc.). Asimismo revisan algunas de sus limitaciones: alumnos que no consiguen adquirir las habilidades de imitación verbal necesarias para un aprendizaje posterior del habla; sujetos que emplean sus habilidades lingüísticas en las sesiones de terapia, pero se muestran incapaces de generalizar estas adquisiciones a otros contextos. En general el Modelo Operante de Lovaas ha demostrado tener mucho más éxito con los sujetos con ecolalia que con los no verbales (Lovaas, 1977). Los alumnos aprenden a repetir frases fijas que les han enseñado, pero son incapaces de dominar las reglas que les permiten crear nuevas estructuras significativas a partir del léxico a su disposición. El porcentaje de sujetos que hacen una utilización espontánea del lenguaje es bajo; no generalizan el

empleo de las habilidades entrenadas fuera de los contextos específicos de entrenamiento. Como valoración positiva hay que indicar que este modelo ha constituido uno de los fundamentos de los sistemas actuales de tratamiento, sistemas que se centran precisamente en aquellos aspectos más deficitarios del modelo lovasiano; asimismo ha aportado una serie de procedimientos de entrenamiento muy efectivos para una diversidad de objetivos (véase Lovaas, 1977 en bibliografía).

A finales de la década de los 70 se produce una evolución por influencia de la psicolingüística hacia modelos de tratamiento del lenguaje más centrados en el desarrollo de una competencia lingüística, pero manteniendo la metodología conductual.

"Creo que hay algo de cierto en la afirmación de que el Conductismo es un método en busca de contenidos, mientras la Psicolingüística es contenido en busca de un método. En otras palabras, a lo largo de los años los conductistas habían desarrollado un número de procedimientos de entrenamiento altamente efectivos (i. e. métodos), pero han sido bastante reticentes a la hora de sugerir criterios sistemáticos de decisión relativos a decidir a qué tareas se debían aplicar estos procedimientos (i. e. contenido). En contraste, los psicolingüistas habían desarrollado un detallado fondo de datos describiendo las características evolutivas del lenguaje infantil (i. e. contenido curricular potencial). Por otro lado, no han aportado mucho en lo relativo a diseñar procedimientos específicos de enseñanza para facilitar la adquisición de habilidades lingüísticas evolutivamente indicadas.

En el presente, los dos campos parecen haber convergido hasta el punto en que es posible combinar métodos conductuales con sugerencias curriculares derivadas de la psicolingüística a la hora de beneficiar a sujetos autistas o con otros trastornos severos del desarrollo".

(Carr, 1985, pp. 41).

En la década de los 80 asistimos a un cambio desde los modelos de tratamiento del lenguaje a los modelos de tratamiento de la comunicación (Schopler y Mesibov, 1985). En palabras de estos autores:

"Este nuevo énfasis (en la enseñanza de habilidades comunicativas) es más que un matiz semántico (...) supone un mayor hincapié en vincular la enseñanza de la comunicación con los intereses y actividades específicos de cada individuo y un mayor énfasis en los sistemas de comunicación alternativa como los sistemas de signos, mímicos, pictográficos o cualquier sistema significativo para la persona".

(Schopler y Mesibov, 1985, pp. 7).

El concepto importante que está detrás de este cambio es que debemos enseñar a las personas con autismo habilidades de lenguaje que fomenten su comunicación efectiva. Más aún, hace particular

hincapié en aceptar el autismo como un déficit evolutivo crónico, en el que el déficit lingüístico particular debe ser evaluado, aceptado y moldeado hacia su nivel potencial óptimo comunicativo.

Principios generales de la intervención

Las personas con autismo suelen presentar graves dificultades para tomar iniciativas en la comunicación; presentan problemas para la comunicación espontánea tanto verbal como no verbal. La intervención en el área del lenguaje y la comunicación debe centrarse prioritariamente en que experimenten lo que es el lenguaje en cualquiera de sus formas como sistema de afectar su medio. Tienen que aprender que hablar, signar, gesticular, emplear palabras escritas, fichas o dibujos puede ser una herramienta para satisfacer sus necesidades, una herramienta personalmente significativa de comunicación y expresión; una herramienta que además permite compartir significados y transacciones de carácter social.

La expresión de intenciones comunicativas, el empleo espontáneo, funcional del lenguaje, debe ser, por lo tanto, un objetivo prioritario frente a cualquier otro objetivo (por ejemplo, frente a objetivos del Componente Formal como mejorar la articulación, complejizar las estructuras morfo-sintácticas, etc.).

Para hacer realidad este objetivo la intervención debe cumplir una serie de requisitos:

Figura 2: *Requisitos de la intervención*

1. Fomentar la espontaneidad.
2. Asegurar la generalización de los aprendizajes.
3. Definir objetivos funcionales.
4. Desarrollar una competencia lingüística.
5. Adecuarse al nivel actual de desarrollo.

1. Fomentar la espontaneidad

La intervención debe fomentar e incluso enseñar explícitamente la producción frecuente de conductas comunicativas sin instigación previa, sin que medien indicaciones, preguntas o ayudas por parte de otros (por ejemplo, ¿Qué quieres? etc.).

"El hecho de que el adulto inicie los episodios (de interacción) puede fortalecer la tendencia del niño a esperar a que el adulto haga una pregunta o dé una ayuda antes de usar una forma lingüística particular comunicativamente. Esto es particularmente importante desde el momento que el lenguaje de los niños autistas muestra una gran tendencia a ser dependiente de ayudas".

(Carr, 1985, pp. 47).

Frecuentemente el hecho de que los padres o terapeutas obtengan respuestas "apropiadas" haciendo las preguntas apropiadas o dando las claves apropiadas en contextos particulares puede crear la ilusión de que la persona se comunica espontáneamente.

Difícilmente podemos considerar comunicación que una persona se "comunique" con gente que tiene conocimiento previo de lo que quiere o debería decir (Watson, 1985).

Para conseguir este primer objetivo será necesario:

Reestructurar todos los contextos donde se desenvuelve el alumno de manera que:

- Contengan una diversidad de estímulos interesantes para él. La estructuración adecuada de objetivos y técnicas de intervención, que tantas veces se ha demostrado como útil y necesaria en la intervención de esta población, no lleva implícita una reducción indiscriminada del campo estimular que rodea al alumno. Se trata de adaptar la cantidad y calidad de los estímulos del entorno a las demandas cognitivas de la tarea y a los niveles de competencia global que el alumno presente (teniendo naturalmente en cuenta sus déficits atencionales, alteraciones conductuales, etc.).
- Fomenten las iniciativas del alumno, induciéndole mediante enseñanza específica al empleo de pautas de comunicación que le permitan, por ejemplo, conseguir cosas que disfrutaba previamente a cambio de nada. El entorno debe permitir la introducción de cambios potencialmente adecuados promovidos, debidos a iniciativas desarrolladas por el alumno.

Difuminar de forma progresiva los estímulos discriminativos que desencadenan la comunicación. De esta forma serán los estímulos del medio los que desencadenen la comunicación. Por ejemplo, en un programa para enseñar la producción espontánea de peticiones comenzaríamos provocando la petición con ayudas verbales ("¿qué quieres?"), acompañadas de señalización del objeto y coorientación visual por parte del adulto. Posteriormente difuminaríamos la ayuda verbal de manera que el sujeto pidiera sin necesidad de la misma. A continuación, desvaneceríamos la ayuda de indicación con el índice, de modo que la conducta de petición quedaría bajo control de la coorientación visual. De este modo continuaríamos desvaneciendo las ayudas de manera que éstas sean cada vez menos específicas, discriminativas, y la conducta comunicativa del alumno cada vez esté más regulada por estímulos naturales, contextuales e internos (motivacionales).

Emplear el método de enseñanza incidental del lenguaje

Este método fomenta el uso espontáneo del lenguaje y permite introducir mejoras en la conducta comunicativa. Debe ser considerado como una alternativa complementaria a otros métodos de enseñanza (por ejemplo, de ensayos discretos). En la figura 3 se presentan las principales diferencias entre ambos métodos.

Entrenamiento de ensayos discretos	Enseñanza incidental
Los episodios de enseñanza son iniciados por el adulto.	Los episodios de enseñanza son iniciados por el niño.
El adulto selecciona el lugar en que tendrá lugar el aprendizaje. El lugar está frecuentemente aislado del contexto natural de empleo del lenguaje.	El niño selecciona el sitio en que tendrá lugar el aprendizaje. El lugar es parte del contexto natural de empleo del lenguaje.
El adulto selecciona todo el contenido del episodio de enseñanza.	El niño selecciona todo o parte del contenido del episodio de enseñanza.
Un episodio de enseñanza consiste típicamente en muchos ensayos.	Un episodio de enseñanza consiste sólo de unos pocos ensayos.
La respuesta correcta es seguida de reforzadores	La respuesta correcta es seguida de refuerzos

arbitrarios.	naturales; esto es, refuerzos que están significativamente relacionados con la respuesta comunicativa del alumno.
--------------	---

Figura 3: Diferencias entre los métodos de entrenamiento de ensayos discretos y enseñanza incidental (Carr, 1985)

2. Asegurar la generalización de los aprendizajes

La intervención debe asegurar la generalización de los objetivos a situaciones diferentes, personas diferentes mediante su programación específica.

Una de las características más típicas y específicas del síndrome autista es la dificultad severa para generalizar las habilidades adquiridas. Los aprendizajes alcanzados generalmente se mantienen exclusivamente frente a los estímulos discriminativos, a veces de lo más irrelevantes, con los que se asociaron en primeras fases del aprendizaje.

Además no podemos considerar que se facilite la generalización cuando los contextos habituales de enseñanza del lenguaje están separados de los contextos naturales de interacción y uso del lenguaje, y se asigna en exclusiva la realización de la enseñanza a una persona específica: el terapeuta del lenguaje.

Para conseguir el objetivo propuesto será necesario redistribuir las competencias entre los distintos profesionales del centro y definir contextos más naturales de enseñanza y uso del lenguaje tal como explicamos en el siguiente apartado.

3. Definir objetivos funcionales

"A la hora de decidir qué ítems incluimos en un entrenamiento del lenguaje debemos guiarnos por el criterio de funcionalidad; en otras palabras, debemos seleccionar aquellos ítems que producen un efecto reforzante inmediato para el niño, de tal modo que la consecuencia que tiene lugar está significativamente relacionada con su conducta verbal y está disponible en su medio natural".

(Carr, 1985, pp. 40).

Por ello, por ejemplo, y siguiendo a Carr, podríamos enseñar a un niño a decir "quiero zumo" para pedir zumo. Este objetivo cumpliría los criterios indicados ya que:

- La respuesta del niño produce la presentación del zumo de forma inmediata.
- Constituye algo reforzante para el niño (a determinar en cada caso el refuerzo concreto).
- La consecuencia, recibir zumo, está directamente relacionada, intrínsecamente relacionada con la petición verbal.
- Zumo es un reforzador disponible normalmente en el entorno cotidiano del niño.

Podríamos, en lugar de lo anterior, enseñar la respuesta "lunes" a la pregunta "¿Qué día es hoy?". Se reforzaría la respuesta correcta permitiendo al niño jugar cinco segundos con un caleidoscopio. Esta secuencia no reuniría los criterios de funcionalidad ya que:

- La probabilidad de que la mayoría de las veces los adultos que rodean al niño le den caleidoscopios cuando identifica correctamente los días de la semana es baja.

- La consecuencia, recibir el caleidoscopio, no está relacionada de forma significativa con decir "lunes".
- Los caleidoscopios no suelen estar muy disponibles en el contexto natural del niño.

Si hacemos que un niño espere un caleidoscopio, un caramelo... cada vez que dice "lunes" o contesta "taza" a la pregunta "¿qué es esto?" le estamos preparando para pedir caramelos diciendo "taza" o "lunes".

El hecho de que los refuerzos que empleamos sean naturales, intrínsecos a la conducta lingüística nos asegura que ésta se vaya a mantener de forma autónoma al producir regular y predeciblemente una serie de efectos en el medio.

Se plantea, por lo tanto, la necesidad de "diseñar" situaciones de aprendizaje y generalización de los objetivos alcanzados de forma que las conductas lingüísticas tengan consecuencias naturales y significativas; situaciones en las que el sujeto necesite o quiera usar una nueva habilidad comunicativa. Por ejemplo, si quisiéramos enseñar en un caso concreto la petición de acción "abrir" podríamos hacerlo en grupos de ensayos en cada uno de los cuales el terapeuta coloca un objeto o un alimento (preferiblemente cambiante) dentro de un bote de difícil apertura y aplica ayudas para la elicitación del signo o emisión verbal.

Vemos que, aún partiendo de un método de entrenamiento de ensayos discretos (los episodios de entrenamiento están constituidos por series de ensayos, el adulto selecciona previamente el contenido y el lugar donde se lleva a cabo el aprendizaje), incorporamos a la situación varias características del modelo de enseñanza incidental: cada ensayo es iniciado por el alumno, la respuesta correcta es seguida de refuerzos naturales (abrir el bote) y podríamos disminuir el número de ensayos alternando bloques de ensayos de una tarea y otra distinta si esto incidiera en el rendimiento. Está claro que el método de ensayos discretos es generalmente el más indicado para la adquisición de nuevas habilidades comunicativas, siempre que incorpore características del otro modelo y no presente series de ensayos excesivamente largas que redunden en la pérdida del carácter funcional de la situación planteada.

Cuando, después de un período de enseñanza, el alumno produjera a nivel de criterio el signo o emisión verbal sin ayudas, pasaríamos a la fase de generalización a diversas situaciones, personas y referentes. Se enseñaría la petición con diversidad de contenedores, en situaciones diferentes y para propósitos diversos: "abrir" la puerta del recreo, "abrir" un armario para guardar el abrigo, "abrir" un yogur en el comedor, etc.

4. Desarrollar una competencia lingüística

La intervención debe centrarse en el desarrollo de una competencia lingüística: debe fundamentarse en el supuesto, empíricamente comprobable de que además de adquisiciones concretas centradas en aspectos puntuales del lenguaje se está construyendo una competencia lingüística, operativizable en la elaboración de reglas morfosintácticas, generalización de las categorías semánticas enseñadas, desarrollo de funciones pragmáticas, etc. (Leonard, 1981).

Un ejemplo de la intervención en el componente formal: programa de enseñanza de habilidades de imitación vocálica

Principios generales. Diagramas de Decisión

El programa de enseñanza de habilidades de imitación vocálica, tiene como objetivo final dotar al alumno de un repertorio de fonemas, sílabas, palabras o aproximación a palabras lo más amplio posible, que le permita expresar, de la forma más convencional posible y arbitraria toda una variedad de intenciones comunicativas (por ejemplo, peticiones).

Ya a partir de este objetivo podemos deducir que la imitación vocálica no es un fin en sí misma, ni debe ser enseñada como tal, desconectada del resto; debe engranarse adecuadamente con el resto del programa de lenguaje. Esta afirmación es válida tanto para los programas de entrenamiento vocal como para cualquier sistema aumentativo que incorpore el habla en cualquiera de sus fases,

El entrenamiento en imitación vocálica sabemos que produce resultados (si los produce) a medio o largo plazo. Los sujetos autistas que han permanecido con mutismo total o funcional durante varios años tienen graves problemas fonológicos y articulatorios. Por ello, antes de iniciar el entrenamiento en imitación vocálica, debemos plantearnos cómo continuar el programa de comunicación durante los meses que van a transcurrir hasta que el sujeto comience a imitar modelos y a emitir esos modelos bajo control para comunicarse (por ejemplo: para pedir). Tenemos varias alternativas que no serían incompatibles entre sí:

Alternativas

Primera: Una solución consistiría en:

Incrementar el repertorio de gestos comunicativos simples que el sujeto emplea, por lo general, con función de petición (mostrar la palma; tocar objetos, entregar objetos, indicar con la mano o índice, etc.). Garantizar el empleo espontáneo de dicho repertorio según los criterios desarrollados en la introducción (ausencia de instigación previa, empleo frecuente, generalizado a diferentes personas o contextos) [Véase en el apartado de intervención en el componente pragmático el desarrollo de este programa].

Segunda: Otra alternativa que no debe ser incompatible con la anterior consiste en enseñar al alumno para que ya desde las primeras fases comience a asociar de forma arbitraria la emisión de un modelo vocal con un objeto, comida o actividad en función de petición. De esta forma, cuando el sujeto, por ejemplo, imite adecuadamente el modelo "a-a" del terapeuta, éste le permitirá tener acceso a un objeto, comida o actividad: 1), cuya sílaba final o inicial contenga dicho sonido y 2), que sea un refuerzo potente. En este caso podríamos seleccionar "patata" entre otras posibilidades.

De esta manera, como veremos más tarde, estamos facilitando el trasvase de un programa de imitación vocálica a un programa de enseñanza de la función de petición sin interrupciones. Además aplicamos refuerzos significativos según la definición de Carr (1985) de la introducción.

Tercera: La tercera alternativa no incompatible con la enseñanza de gestos comunicativos simples consiste en seleccionar S.A.A.C. (Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación). Estos sistemas no solo no frenan la posibilidad de emergencia del habla sino que, en todo caso, la potencian (véase el módulo centrado en los S.A.A.C..

Quede claro desde aquí que la enseñanza de habilidades de imitación vocálica en cualquier programa aumentativo requerirá atenerse a la metodología propia del mismo. Consideramos particularmente relevante a este respecto el Programa de Habla Signada de B. Schaeffer y cols (1 980).

Acabados estos preliminares vamos a presentar las fases concretas de la enseñanza de habilidades de imitación vocálica. Comenzamos con un breve resumen global de las mismas (ver figura 4) para después pasar a una descripción más detallada.

En todo programa de enseñanza de habilidades de imitación vocálica tenemos que empezar contando con un niño que vocaliza con alta frecuencia. Esto podemos lograrlo reforzando, en una primera fase, cualquier tipo de emisión (sonidos no vegetativos). Asociando estos sonidos a un objeto o actividad reforzante se puede conseguir que el niño comience a percibir las contingencias existentes entre su conducta lingüística y los cambios en el entorno.

Sin embargo, no nos será suficiente con que produzca cualquier tipo de sonidos; tendremos que lograr que éstos sean identificables como pertenecientes al repertorio de fonemas de su lengua (emisiones articuladas). Para, ello emplearemos un programa de refuerzo diferencial de las mismas.

El objetivo siguiente consistirá en que el niño aprenda en qué consiste exactamente la tarea de imitación, es decir, producir una emisión inmediatamente posterior a la del terapeuta. Para ello daremos como válido, en principio, cualquier tipo de emisión contigua a la del adulto para luego ir reforzando diferencialmente los sonidos más aproximados al modelo original, hasta llegar a una repetición exacta. En esta fase del programa ampliaremos el repertorio de fonemas aislados y combinados formando así las primeras sílabas.



Procedimientos de enseñanza

Programa para incrementar la frecuencia de emisiones vocálicas

Procedimiento

Programa de refuerzo continuo de emisiones vocálicas. Cada vez que el sujeto vocaliza el terapeuta repite el modelo exacto y aplica un refuerzo primario y social siguiendo un programa continuo. Repitiendo el modelo del niño estimulamos o facilitamos que continúe vocalizando después de que el terapeuta ha imitado sus vocalizaciones.

Ayudas

Seleccionar refuerzos potentes. Se recomienda emplear primero refuerzos de actividad que supongan un ejercicio físico activo preferentemente rítmico, por ejemplo saltar, subir por los aires, lucha corporal, cosquillas, aserrín, etc. Si al sujeto no le interesan los refuerzos de actividad, podemos seleccionar objetos o alimentos. No reforzar sonidos vegetativos: tos, bostezos, etc.

Criterio

Para pasar a la siguiente fase del entrenamiento es necesario que el sujeto produzca al menos dos vocalizaciones por minuto.

Programa de imitación bajo consigna

Procedimiento

Programa de refuerzo continuo de emisiones vocálicas que son contiguas a la emisión del terapeuta. El niño y el terapeuta deben estar con los ojos al mismo nivel y sentados frente a frente.

Si el niño vocaliza en un intervalo de cinco segundos, el terapeuta, primero, aplica el refuerzo; segundo, repite el sonido del niño.

Criterio

90 por 100 de imitaciones correctas.

Alternativas

En el caso de que no se obtengan los resultados previstos:

- Imitar incidentalmente las vocalizaciones del sujeto en todo tipo de situaciones y reforzar diferencialmente el hecho de que el sujeto continúe vocalizando después del terapeuta (con sonidos que puedan ser los mismos o diferentes).
- Realizar previamente un entrenamiento en imitación motora y posteriormente intercalar bloques de ensayos de imitación motora e imitación vocálica. Es posible que, al intercalar en el entrenamiento otros componentes de la interacción (contactos ocular e imitación motora), facilitemos la imitación vocálica.

Ayudas

En todas las fases del entrenamiento hay que determinar si la aplicación de ayudas del tipo: coger la cabeza del niño, manipular sus órganos fono-articulatorios, presentar repetidamente los modelos o mantener latencias largas de contacto ocular cuando el sujeto no imita constituyen ayudas adecuadas.

En muchos casos estas ayudas:

- Refuerzan diferencialmente la no emisión de respuestas con atención social.

- No sólo no son efectivas para producir el efecto buscado sino que constituyen el estímulo discriminativo de un paradigma de escape o evitación. Supongamos el siguiente ejemplo:

E¹ (terapeuta) "Di a-a-a"

E² El terapeuta agarra la cabeza del niño, establece contacto ocular sostenido.

R Respuesta de ansiedad. Inhibición de la actividad vocálica.

Llegará un momento en que E, provoque por sí mismo una respuesta de escape o evitación que inhiba la emisión de vocalizaciones.

En general, si existen indicios de negativismo vocálico será necesario realizar un análisis funcional del mismo (Véase Técnicas de Modificación de Conducta) y determinar, en base al mismo, el procedimiento más efectivo para la eliminación del negativismo (entre otros procedimientos podemos emplear retirada de atención, refuerzo vicario, time-out).

Programa de entrenamiento en la imitación del primer sonido

Procedimiento

El terapeuta reforzará diferencialmente mediante la técnica de aproximaciones sucesivas las emisiones del sujeto iguales al modelo siempre que el sujeto vocalice en un intervalo inferior o igual a cinco segundos.

Para que el sujeto aprenda que el estímulo discriminativo del modelo que el terapeuta da es el sonido y no la forma de la boca. (Schaeffer et al, 1980):

- Introducir ensayos en los que el terapeuta se tapa la boca, emite el modelo vocálico y refuerza diferencialmente.
- Introducir ensayos en los que el terapeuta realiza el gesto del sonido pero no vocaliza. En este caso, si el sujeto emite el modelo, no se le reforzará.

Selección del primer sonido

En realidad era en la anterior fase de la programación cuando debemos seleccionar el primer modelo, aunque no se le exigiera al sujeto la reproducción del mismo. Por razones de claridad de la exposición se ha relegado hasta aquí su explicación.

Para realizar la selección es necesario llevar a cabo una toma de muestras del lenguaje espontáneo del sujeto. Realizar dos grabaciones de treinta minutos cada una. Para sujetos con un nivel de desarrollo cognitivo-lingüístico inferior a los veinte o veinticuatro meses es adecuado que se analice la totalidad de las muestras tomadas, ya que la frecuencia de emisiones suele ser baja.

Criterios para la selección del primer modelo vocálico

- Debe pertenecer al repertorio vocálico del sujeto. Debe tener una frecuencia alta de emisión.
- Debe ser fácil de modelar y fácil de ver.
- Debe ser un sonido continuo (Schaeffer et al, 1980)

Ayudas

Ayudas táctiles: Manipular una parte de los órganos fono-articulatorios de manera que consigamos una aproximación al sonido buscado. Existe abundante bibliografía al respecto (Mura, 1987; Pacual, 1985; Tobías Corredera, 1949, etc.); únicamente señalar que con esta población muchas veces es necesario

buscar ayudas fuera de las convencionales que produzcan el efecto buscado. Schaeffer et al. (1980, pp. 61) cita que después de haber empleado la ayuda convencional para inducir el fonema /m/ aislado sin resultado intentó una ayuda diferente. Metió su dedo índice en posición vertical entre los labios del sujeto mientras este decía "a-a-a". El niño apretó con los labios el dedo del terapeuta para evitar que entrara más en la boca, pero no dejó de vocalizar. El resultado fue una aproximación al fonema /m/.

Es necesario mantener las ayudas táctiles durante un tiempo, aunque el sujeto ya no las precise. De esta manera utilizaremos la asociación establecida entre la ayuda y el sonido en posteriores fases de discriminación entre sonidos.

Ayudas visuales previamente táctiles. Convertimos las ayudas táctiles en visuales y las difuminamos progresivamente siguiendo el siguiente orden:

1. Mantener la misma forma de la ayuda, quitar el contacto e ir aumentando gradualmente la distancia de la boca del sujeto.
2. Difuminar la forma de la ayuda de manera que cada vez sea menos discriminativa.
3. Desvanecer la posición de la mano.

Ayuda de la forma de la boca del terapeuta: Modelo visual de la forma de ejecución del sonido sin emitir el mismo. Esta ayuda se debe emplear cuando ya se le han enseñado 10-12 sonidos. El niño debe aprender previamente que el estímulo discriminativo del modelo que el terapeuta da es el sonido y no la forma de la boca.

Criterio

90 por 100 de imitaciones correctas.

Programa de entrenamiento del segundo sonido

Procedimiento

El programa de entrenamiento es idéntico al primer sonido. Cuando el sujeto emite de forma consistente el segundo sonido es necesario entrenar la discriminación respecto al primero. Para ello podemos emplear el siguiente procedimiento (Schaeffer et al, 1980):

1. Discriminación entre el primer y segundo sonido presentado en bloques fijos. Presentar un bloque de por ejemplo cinco ensayos del primer sonido seguido de otro bloque el mismo número de ensayos del segundo y así sucesivamente. Emplear ayudas táctiles y visuales para garantizar la ausencia de errores que puedan dificultar aún más la discriminación. Disminuir progresivamente el número de ensayos de cada bloque.
2. Discriminación entre el primer y segundo sonido presentados al azar. Cuando el sujeto realice adecuadamente el 100 por 100 de los cambios de un bloque a otro pasaremos a presentar los sonidos en bloques al azar (no recomendamos presentarlos en bloques superiores a tres ensayos).

Programa de entrenamiento en formación de sílabas

Procedimiento

Comenzar a enseñar la producción de sílabas cuando el sujeto imite consistentemente dos o más consonantes y dos o más vocales.

Criterios para la selección de sílabas-objetivo:

Seleccionar sílabas formadas por sonidos que tiene en su repertorio.

Seleccionar sílabas simples, en posición directa.

Seleccionar sílabas formadas por sonidos continuos.

Seleccionar sílabas que integren palabras de cosas que al sujeto le interesan.

Ayudas para secuenciar y unir fonemas (Schaeffer et al, 1980):

Damos modelos de los sonidos presentados en secuencia para que el sujeto aprenda a secuenciarlos.

Vamos disminuyendo la distancia entre ambos para que los vaya uniendo.

Por ejemplo, supongamos que vamos a entrenar la sílaba "m-a". El terapeuta dice "m", espera a que el niño diga "m", inmediatamente después de que eso ocurra dice "a" y aplica el refuerzo si el niño imita.

(Terapeuta) "M"..... "A" (Da el refuerzo)

(Niño) "M"..... "A"

En el ejemplo dado los tiempos transcurridos entre la emisión de un sonido y el siguiente están representados en forma de puntos (...)

El terapeuta disminuye gradualmente el intervalo entre ambos sonidos y los prolonga para facilitar su unión.

(Terapeuta) "M-M-M"."A-A-A" (Da el refuerzo)

(Niño) "M-M-M" "A-A-A"

Cuando el intervalo sea muy corto, el terapeuta empezará a solapar la emisión del sonido del niño ("M-M-M") con la suya ("A-A-A") de la forma siguiente:

(Terapeuta) "M-M-M-A-A-A" (Da el refuerzo)

(Niño) "M-M-M-A-A-A"

Programas de intervención en el componente pragmático

Cuestiones generales

La elaboración de un programa de enseñanza de funciones pragmáticas exige llevar a cabo una evaluación previa de las funciones que el sujeto emplea espontáneamente, su frecuencia, los contextos donde se emplean y las topografías de respuesta utilizadas habitualmente para su expresión. Para ello realizaremos un análisis de las funciones pragmáticas contenidas en una muestra de lenguaje espontáneo.

Antes de comenzar el entrenamiento de una nueva función pragmática es necesario garantizar previamente el empleo espontáneo de anteriores funciones según los criterios desarrollados en anteriores apartados (ausencia de instigación previa, empleo frecuente, generalizado a distintas personas y contextos).

Wetherby (1986) recomienda al enseñar una nueva función simplificar al máximo los aspectos formales (morfo-sintácticos) o semánticos de las emisiones tipo o modelos a presentar al sujeto, por ejemplo, darle modelos de una sola palabra para pedir ayuda, aunque el sujeto esté empleando frases de dos palabras para la petición de objetos.

Más concretamente Wetherby indica que:

"Una nueva función pragmática debe ser enseñada empleando los medios expresivos más rudimentarios, sencillos para el sujeto. Aunque pueda estar empleando medios verbales para anteriores funciones, la enseñanza de una nueva función puede requerir ser enseñada en un nivel prelingüístico mediante sistemas gestuales".

(Wetherby, 1986, Pág. 47).

A continuación vamos a proponer una secuencia de enseñanza de funciones pragmáticas elaborada a partir de estudios sobre su adquisición en autistas (Wetherby, 1986) y de programas de entrenamiento de lenguaje para sujetos autistas que contienen secuencias de entrenamiento de funciones (Schaeffer, Musil, Koilinzas, 1980; Guess, Sailor, Baer, 1976). Véase la secuencia propuesta en las figuras 5 y 6.

Esta secuencia constituye simplemente un esquema de referencia. Es habitual encontrar sujetos con perfiles de funciones pragmáticas muy disarmónicos que requerirían una reestructuración de la misma.

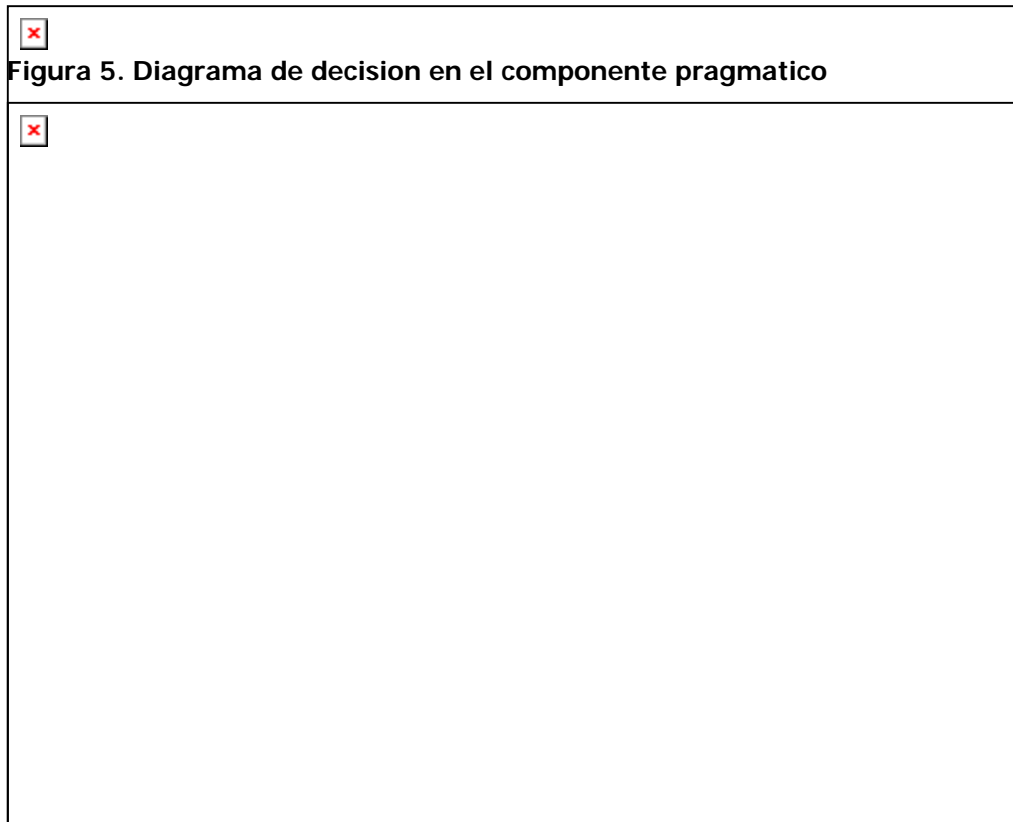


Figura 5. Diagrama de decision en el componente pragmatico



Figura 6. Diagrama de decision en el componente pragmatico

Un ejemplo de la intervención en el componente pragmático: el desarrollo de la función de petición

Consideramos que la primera función a enseñar debe ser la imperativa o función de petición. Esta función genera, de forma muy efectiva, cambios en el entorno; es la de mayor potencia a la hora de conseguir que el sujeto aprenda que el lenguaje es un sistema para afectar su medio, para satisfacer sus necesidades. Para la definición de objetivos es necesario tener en cuenta una serie de aspectos:

1.º Definir qué topografías de respuesta vamos a enseñar: gestos comunicativos, aproximaciones a palabras, palabras completas, signos, etc.

A continuación, presentamos un listado de posibles gestos comunicativos y conductas comunicativas prelingüísticas que pueden constituir objetivos potenciales de intervención:

- Entregar un objeto al adulto para que éste lleve a cabo una acción.
- Llevar las manos del adulto hacia el objeto que desea o para que realice una acción iniciando el movimiento.
- Llevar, empujar al adulto al objeto que desea.
- Tocar el objeto que se desea para petición.
- Mostrar la palma para petición (gesto de "dame")
- Emplear la mirada alternativa para petición
- Indicar el objeto que quiere señalándolo con la mano.
- Indicar el objeto que quiere señalándolo con el índice.

Aplicando un inventario de conductas comunicativas prelingüísticas a personas que conviven habitualmente con el niño o diseñando situaciones para su observación directa (Coggins, Carpenter, 1981) podemos seleccionar de la lista dada los objetivos a trabajar.

Como indicábamos anteriormente, el incremento del repertorio de conductas comunicativas prelingüísticas constituye una fase obligada en todo programa de intervención que pretenda dotar al individuo de la mayor cantidad posible de recursos comunicativos.

2º Realizar un registro de contenidos portenciales de intervención: Comidas, objetos, actividades que al sujeto le interesan.

3º Decidir la secuencia de enseñanza de dichos contenidos: Una vez seleccionados los refuerzos debemos decidir en qué orden relativo se van a enseñar. Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980) definen los siguientes criterios:

Se recomienda seleccionar como primer objetivo un alimento. Es conveniente en posteriores objetivos alternar objetivos referentes a comidas, objetos, actividades. De esta manera facilitamos al máximo la discriminación entre unos objetivos y otros.

Los primeros objetivos deben ser diferentes *en* referente (por ejemplo, coche- camión; zumo-Coca-cola) y significativo (por ejemplo, coche-leche).

Hay que enseñar peticiones de objetos, acciones o rutinas sociales concretas, no términos generales. Ejemplo: "Patata" o "coche" son objetos y alimentos concretos; "comer" o "jugar" son términos o categorías de carácter general. Las categorías generales, en esta fase del programa: a), exigen

capacidades superiores de abstracción; y b), empobrecen el vocabulario, lo hacen más restringido, menos discriminativo.

Es necesario hacer hincapié en que es importante enseñar explícitamente la producción de peticiones sin mediar indicación previa difuminando progresivamente las indicaciones y ayudas por parte del terapeuta.

Cuando hayamos conseguido que un sujeto emplee espontáneamente peticiones espontáneas, podemos plantearnos el aprendizaje de la función de rechazo. Para la enseñanza de esta función diseñamos situaciones en las que se le quitan objetos deseados, objetos de su propiedad o se le ofrecen objetos, comidas o actividades no deseadas.

Las topografías de respuesta a entrenar pueden ir desde un "no" gestual, "no" verbal hasta las primeras construcciones del tipo: Objeto + no (puzzle no), acción + no (pintar no), no quiero, no más, etc.