



- ◆ Trabajo realizado por la Biblioteca Digital de la Universidad CEU-San Pablo
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 de la M.T.R.L.P.I. (Modificación del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 7 julio del 2006)

ALTERACIONES DEL LENGUAJE Y AUTISMO INFANTIL (II). MODALIDADES TIMICAS Y COGNITIVAS EN LA ADQUISICION DEL LENGUAJE POR NIÑOS AUTISTAS.

AQUILINO POLAINO-LORENTE *.

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense. Madrid.

RESUMEN

Se discuten los resultados experimentales contenidos en la bibliografía, según los modelos motivacional y cognitivo («Theraplay» y «Comunicación simultánea») en la adquisición de conducta verbal por niños autistas. Se proponen indicadores para optar por uno u otro modelo en función de las habilidades previas de imitación verbal en cada caso.

PALABRAS CLAVE

Niño autista. Adquisición de conducta lingüística. «Theraplay». Comunicación simultánea.

**LANGUAGE DISORDER AND INFANTILE AUTISM (II).
THYMIC AND COGNITIVE MODALITIES OF LINGUISTIC ACQUISITIONS BY AUTISTIC CHILDREN.**

ABSTRACT

The bibliographic experimental results in language behaviour therapy, using theraplay or Simultaneous Communication as alternative therapeutic (thymic or cognitive) models are discussed. Some indicators are proposed in order to select the most useful model for each case.

KEY WORDS

Autistic children. Linguistic behaviour acquisition. Theraplay. Simultaneous Communication.

ACTA PEDIATR. ESP., 41 (9): 353-358, 1983.

El «Theraplay» y las hipótesis motivacionales.

Algunos autores han dado mayor importancia a factores afectivos y emocionales, tanto en la justificación como en la rehabilitación de las alteraciones del lenguaje en el autismo infantil. Se hace depender estas alteraciones de dificultades

inherentes a la conducta social. Se estima que la conducta social autista puede considerarse como el resultado de un conflicto motivacional de aproximación-evitación, en el que el comportamiento de evitación es más intenso que el de aproximación. De aquí surgiría una gran ambivalencia, cuya salida no puede ser otra que la del rechazo social (RICHER, 1979) (15). Por otra parte, como probó CHURCHILL (1971) (2), toda tarea conducente

* Catedrático de Psicopatología.

al fracaso hace que el sujeto tienda a evitarla. Al ser la comunicación verbal un ingrediente natural del comportamiento social es lógico suponer que al fracasar ésta se evite aquélla.

De otro lado, el mismo KANNER (1946) (8) apeló a esta explicación al tratar de justificar el lenguaje metafórico del niño autista.

Por otra parte, LOVAAS (1968) (11) señaló la importancia de las actividades lúdicas en la adquisición de la conducta verbal, mostrando que el juego es uno de los reforzadores más eficaces en la configuración y el condicionamiento del comportamiento humano. En el niño autista es fácil observar su incapacidad para jugar, incapacidad que en parte está sostenida por sus estereotipias y rituales y, en parte, por preferir sus obsesivos comportamientos autoestimulantes que la estimulación proveniente de las actividades lúdicas. Al juego se le ha dado un papel central en el desarrollo de las funciones simbólicas implicadas en la adquisición del lenguaje del niño (MURPHY, 1972; ERIKSON, 1972) (14, 5).

La actividad lúdica, cualquiera que esta sea, comporta un ordenamiento secuencial lleno de sentido en que además de un cierto efecto reforzante y placentero existe un encadenamiento de señales, signos y símbolos inseparables de la concreta actividad conductal. Gran parte de esta última es sustituida, subrayada o modificada por el contexto simbólico que le es inseparable.

La apoyatura neurofisiológica de este enfoque puede encontrarse en la hipótesis de DESLAURIERS-CARLSON (1969) (3), para quienes las dificultades del aprendizaje del niño autista obedecerían a una disfunción de tipo central en la decodificación de los componentes afectivos vinculados a la experiencia sensorial. En su opinión existiría un desequilibrio en el contrabalanceo de dos subsistemas de activación: la formación reticular ascendente, responsable primordial de las estimulaciones sensoriales y el sistema límbico, responsable primordial del proce-

samiento de las experiencias afectivas, placenteras y/o dolorosas, implicadas en aquellas estimulaciones. En el niño autista habría una predominancia del primer sistema sobre el segundo debida, probablemente, a una elevación en el umbral receptivo-afectivo, por cuya virtud el sistema límbico se vería deficientemente activado. De aquí que las experiencias sensoriales en estos niños vayan desnudas de resonancias afectivas y que, en consecuencia, sean en cierto modo unas experiencias vacías de experiencias. Como, por otra parte, esas resonancias afectivas tienen una función reforzante y/o aversiva y siempre moduladora de la experiencia sensorial propiamente dicha, es posible que al no activarse dicho componente afectivo, el moldeamiento sensorial resulte imposibilitado y vacío de sentido, y se malogre el aprendizaje terminal que resulta a su través. De ahí también que esas experiencias, aún cuando se repitan, no lleguen a consolidarse, faltas como están de toda gratificación. En consecuencia según estas hipótesis, las estimulaciones sensoriales generarían respuestas estereotipadas sin ninguna capacidad de adaptación, vacías de sentido e incapaces para configurar el entramado real de cualquier aprendizaje.

El **Theraplay** surge como una estrategia terapéutica-educacional tendente a incrementar, mediante el juego, el pobre mundo de las representaciones simbólicas en el niño autista. Se asume que en la medida en que estas representaciones sean más ricas, —y lo serán en la medida en que a través del juego se les estimule—, se facilitará la adquisición y emergencia del comportamiento verbal.

Mediante esta técnica se estimula al niño a sustituir una cosa por su representación, un símbolo por su representación motora, de manera que la ordenación y secuenciación del comportamiento se reorganicen, integrando las representaciones simbólicas. Esas reorganizaciones se suscitan en un contexto espontáneo connatural y casi siempre hábilmente reforzado. Se urge y fuerza así la transfor-

mación del mundo representacional en «lenguaje interno» (LENNEBERG, 1975) (10) para, a través de él, suscitar la emergencia del habla comunicativa, como una formación simbólica más, un modo relacional más, a través del cual la palabra se asocia con una concreta experiencia sensorial y afectiva del niño. Surgen así las primeras palabras «orgánicas» en el niño, a pesar de que no sean semánticamente precisas ni se refieran específicamente a una experiencia concreta, sino más bien global y situativa. Con el **Theraplay** el placer se hace lenguaje y el lenguaje se aprende con placer. En realidad, se trata de replicar aquí lo que se supone constituye el ordinario aprendizaje del lenguaje de los niños sanos, en el que acaso una palabra resume de primera intención la placentera experiencia total vinculada sensorialmente al contexto en que se suscitó. De hecho en este contexto teórico tendría espacio más que suficiente el aprovechamiento y capitalización de algunas habilidades específicamente desarrolladas en estos niños, por ejemplo, para las canciones rítmicas.

Desde esta perspectiva se nos presenta el aprendizaje de la conducta verbal como una actividad vinculada al lenguaje metafórico y más cercana al bloque afectivo que al cognitivo. Sin embargo habría que replicar a su autor (DESLAURIERS, 1979) (4), que independientemente de que se acentúe más o menos el componente afectivo de la conducta verbal, todo componente verbal tiene una dimensión indiscutiblemente cognitiva, y que es preciso recordar que todo componente cognitivo que alcanza su meta es obviamente placentero. Dicho de otra manera, que cuando el niño autista descubre que puede representar sus opiniones mediante símbolos y signos e incorporar así nuevas experiencias, conoce lo que va descubriendo y es inevitablemente reforzado por esa apertura al mundo que supone el conocimiento.

La anterior apostilla vuelve a poner sobre el tapete la duda sobre si el énfasis timocéntrico arrojado por las anteriores

hipótesis tiene o no validez en el momento de justificar-rehabilitar las alteraciones del lenguaje en el niño autista. De hecho la naturalidad y espontaneidad con que adorna DESLAURIERS con su método, a pesar de que no sea ese su propósito, es en cierto modo una replicación, una analogía —solo que no rigurosamente diseñada—, de las estrategias empleadas por la psicología cognitiva para la adquisición e implantación de la conducta verbal en el autismo infantil.

Modalidades en la adquisición y aprendizaje de la conducta verbal: ¿Dos tipos de autismo?

Uno de los procedimientos para la implantación del lenguaje en el niño autista que parecen más eficaces, a pesar de que todavía sea controvertido, es la «comunicación simultánea» (CS). La CS consiste en el empleo concurrente de señales manuales y de palabras habladas de modo que por, ejemplo, se indique un objeto simultáneamente que se pronuncia su nombre. Su origen está en el intento alternativo de sustituir el estricto aprendizaje de palabras por el aprendizaje de símbolos que sean eficaces para la comunicación (GUEESS, 1980; SAILOR et al., 1980) (6, 17).

En los últimos años las posturas sobre la eficacia de este procedimiento parecen estar en contradicción. El motivo de estas posturas contradictorias radica al parecer en la falta de rigor metodológico con que se han llevado a cabo algunos de los trabajos al respecto.

Así, por ejemplo, para Miller et al. (1973) (13), el emparejamiento de símbolos con la palabra hablada debería tener un efecto simplificador y optimizador en la emergencia del lenguaje receptivo y/o expresivo. Este procedimiento no sólo adelantaría la adquisición del lenguaje receptivo, sino que se facilitaría su generación mientras el oportuno y previo adiestramiento en diferenciación receptiva.

Para otros autores adscritos al ámbito

de la neurofisiología (HERMELIN *et al.*, 1978 (7), el empleo de la CS sólo supondría desventajas. Los autores vuelven a recordarnos algunas de las características perceptivas de los niños autistas, especialmente sus graves dificultades en el procesamiento de la información auditiva; su déficit para desenvolverse en tareas que impliquen actividades combinadas, así como su característica hiperselectividad estimular. Efectivamente, como han probado algunos autores (LOVAAS *et al.*, 1973; RINCOVER *et al.*, 1975) (12, 16), cuando a un niño autista se presentan simultáneamente estímulos visuales y auditivos, generalmente responden únicamente a los visuales (hiperselección estimular) y no responden en absoluto a los auditivos. De otra parte, la presentación estimular combinada de estímulos visuales y auditivos podría generar un efecto nocivo para el aprendizaje a causa de las interferencias que surgen en el procedimiento de la información.

Trabajos posteriores no han logrado resolver el enfrentamiento que existía entre los distintos investigadores. Así, por ejemplo, KONSTANDTAREAS *et al.*, (1979) (9) han comunicado que el lenguaje receptivo en los niños autistas mejora tras el entrenamiento en CS. Por contra, SALVIN *et al.*, (1977) (18) han comunicado el efecto contrario.

Así las cosas, parece conveniente apelar al estudio de otras variables, además de ir a diseños más rigurosos y controlables, que sirvan a la dilucidación de los resultados paradójicamente disponibles.

CARR y DORES (1981) (1) han tenido una feliz idea que muy posiblemente resolverá este reciente problema. Los autores trataron de apresar —dando por buenos los anteriores resultados contradictorios— una variable que fuese crítica y que sirviese a la predicción del distinto comportamiento autista cuando se trabaja con CS. La variable crítica elegida consistió en el repertorio de habilidades y estrategias que previamente tiene el niño respecto de la conducta de imitación verbal.

Esta variable actuaría como predictor de un efecto: si la adquisición de lenguaje receptivo mejoraría o no tras el entrenamiento en CS.

Para esto se trabajó con seis niños autistas cuya grado de habilidad fue evaluado tras la aplicación de un test de imitación verbal (constituido por 36 segmentos formados por seis vocales y seis consonantes). Los ensayos en el entrenamiento en discriminaciones receptoras fueron evaluados por los observadores, según que sus respuestas fueran correctas o incorrectas, hasta que cada niño llegó a satisfacer el criterio de instrucción consistente en la emisión de diez respuestas correctas y no sugeridas para cada objeto. La concordancia entre observadores independientes fue del 90%. Como prerequisites se entrenó a los sujetos en responder a órdenes, entrenamiento que se facilitaba inicialmente con incitaciones que más tarde se hacían desaparecer progresiva y lentamente. La población experimental constó de seis niños autistas, de edades comprendidas entre los seis y los doce años, sin habla y que con anterioridad habían fracasado en la adquisición de lenguaje funcional. Ninguno de ellos era ecológico. Su repertorio verbal se limitaba en todos los casos a sonidos carentes de sentido y de muy infrecuente uso. Sus respectivas capacidades auditiva y visual eran normales. El diagnóstico de autismo era riguroso y había sido realizado por un equipo médico distinto del equipo experimental. No faltaban en estos niños la conducta de autoestimulación, el retraimiento social, la ausencia de interacción y otros problemas comportamentales. Durante las sesiones de ensayo se trabajó con una combinación de incentivos que posteriormente se hacían desaparecer, además de con el empleo de investigaciones, cuando las circunstancias lo aconsejaban, y posterior supresión de éstas.

En este diseño de base múltiple se realizó una sesión de prueba antes y después de la sesión de control de estímulos. Se valoró también el control estimular a tra-

vés de medidas obtenidas (pre y post) en cada sesión de aprendizaje.

Para determinar qué componentes de la CS eran los que efectivamente determinaban la aparición de una respuesta discriminativa correcta se utilizó la presentación de estímulos en rotación, consistentes en presentación de un símbolo solo, una palabra sola y símbolos y palabras simultáneamente. Se realizaron cuarenta pruebas auditivas (en las que únicamente se nombraba al objeto pero no se le señalaba). Las respuestas fueron evaluadas como «correctas» o «incorrectas» según que el sujeto tocara el objeto exacto u otro objeto diferente al que correspondía el estímulo presentado.

Después del entrenamiento pudieron diferenciarse dos tipos de comportamiento autista. Un tipo estaba integrado por dos sujetos que por sus respuestas ejercían un control únicamente sobre los estímulos visuales (símbolos) y ningún control sobre los estímulos auditivos. Ambos sujetos durante el test de imitación verbal habían emitido únicamente un 24% de respuestas correctas. Los resultados experimentales confirmaron en ellos su capacidad para adquirir y ser receptivos a la presentación de símbolos y su incapacidad para adquirir y ser receptivos a la adquisición de palabras.

Los anteriores resultados sirvieron para diferenciar otro grupo experimental constituido por cuatro niños autistas, cuyas respuestas ejercían un control sobre la presentación de estímulos auditivos, visuales y la asociación de ambos. Los cuatro sujetos que integraban este grupo experimental fueron capaces de adquirir la comprensión tanto de símbolos como de palabras. Curiosamente los resultados obtenidos por estos sujetos en el test de imitación verbal fueron respectivamente del 52%, 56%, 72% y 100% de emisión de respuestas correctas. Se había verificado pues la hipótesis sobre la variable crítica.

Por consiguiente puede concluirse de la investigación de CARR y DORES (1981) (1) que cuanto mayor es la habili-

dad de un niño autista para la imitación verbal, mayores son sus posibilidades para diferenciar a través del entrenamiento en CS, entre diferentes estímulos auditivos. Contra lo que se pensaba, la edad mental de estos niños en ningún modo mostró ser un predictor de las respuestas correctas emitidas por aquellos respecto de los estímulos auditivos.

Se delimitaban así dos poblaciones distintas de niños autistas. ¿Los anteriores resultados significan acaso que desde esta perspectiva pueda hablarse de dos tipos de autismo? En mi opinión no puede hablarse de dos tipos de autismo, sino de dos comportamientos autistas diferentes, es decir, de dos formas diferentes de aprendizaje en función de las habilidades que tenga el niño autista para la imitación verbal. Por el momento, sin embargo, ignoramos cuáles puedan ser los factores de que depende esa variable crítica, consistente en la mayor o menor capacidad para la imitación verbal.

La relevancia, no obstante, de investigaciones como la aquí apuntada es muy grande. A modo de hipótesis alternativas —todavía por verificar— puede presumirse que si los niños autistas con escasa capacidad para la imitación verbal se entrenan sólo en lenguaje de símbolos y no en lenguaje hablado, o en ambos simultáneamente, probablemente la adquisición y el aprendizaje de la conducta verbal se vea favorecido. Dicho de otra forma, con estos resultados tal vez pueda configurarse qué tipo de modalidades y estrategias son las más adecuadas para enseñar a los niños autistas a hablar. Por otra parte los niños autistas sin habilidad para la imitación verbal tal vez podrían beneficiarse también de la eficacia derivada del entrenamiento en CS. Si el mayor rendimiento en el aprendizaje obtenido por esta estrategia está en función del mayor o menor repertorio que se tenga para la imitación verbal, acaso baste con entrenarles (previamente a la aplicación de la CS) en tareas de imitación verbal, de manera que se incremente su repertorio en esas destrezas concretas.

En relación con este problema quedan todavía por resolver muchas cuestiones. Por poner un solo ejemplo, según SHAEFFER (1977) (19) niños autistas no hablantes y no imitativos que recibieron entrenamiento específico en imitación verbal, llegaron a adquirir un repertorio verbal mucho más extenso que aquellos otros que no recibieron ese entrenamiento. ¿Es posible que los autistas no imitativos que reciben entrenamiento previo en imitación verbal generalicen posteriormente más su aprendizaje verbal a través de la CS que, para esos mismos ensayos, los autistas que por tener un relativo repertorio en imitación verbal fueron directamente tratados con CS? ¿Probaría esto acaso que el aprendizaje imitativo está a la base, también en el autismo, del aprendizaje verbal?

BIBLIOGRAFIA.-

1. CARR, E.G., & DORES, P.A.: «Patterns of Language Acquisition Following Simultaneous Communication with Autistic Children». *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 1, 347-361, 1981.
2. CHURCHILL, D.W.: «The effects of success and failure in psychotic children». *Archives of General Psychiatry*, 25, 208-214, 1971.
3. DESLAURIERS, A.M., y CAARLSON, C.F.: *Your child is asleep*. Homewood, In.: Doresey, 1969.
4. DESLAURIERS, A.M.: *Play, Symbols, and the Development of Language*. En RUTTER, M., y SCHOPLER, E.: *Autism, A Reappraisal of Concepts and Treatment*, Plenum Press, New York y London, 1979.
5. ERIKSON, E.H.: «Play and actuality». En M. PIERS (Ed), *Play and development*. New York; Norton, 1972.
6. GUESS, D.: «Methods in communication instruction for severely handicapped persons». En SAILOR, W., WILCOX, B. & BROWN, L. (Eds), *Methods of instruction for severely handicapped students*. Baltimore; Paul H. Brokes, 1980.
7. HERMELIN, B.: *Images and Language*. En M. RUTTER y E. SCHOPLER.: *Autism, A Reappraisal of Concepts and Treatment*, Plenum Press, New York y London, 1978.
8. «The effects of communication instruction in early infantile autism». *American Journal of Psychiatry*, 103, 242-246, 1946.
9. KONSTANTAREAS, M. et al.: «Manual language acquisition and its influence on other areas of functioning in four autistic and autistic-like children». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 20, 337-350, 1979.
10. LENNEBERG, E.: *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967.
11. LOVAAS, O.I.: «Some studies on the treatment of childhood schizophrenia». En J.M. Schlein (Ed.), *Research in psychotherapy* (Vol. 3), Washington, D.C.: American Psychological Association, 1968.
12. LOVAAS, O.I. et al.: «Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 1-36, 1973.
13. MILLER, A. et al.: Cognitive-developmental training with elevated boards and sign language». *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 3, 65-85, 1973.
14. MURPHY, L.B.: «Infant's play and cognitive development». En M. PIERS (Ed), *Play and development*. New York; Norton, 1972.
15. RICHER, J.: *The Partial Noncommunication of Culture to Autistic Children- An Application of Human Ethology*. En M. RUTTER y E. SCHOPLER.: *Autism, A reappraisal of Concepts and Treatment*. Plenum Press, New York y London, 1979.
16. RINCOVER, A., et al.: «Setting generality and stimulus control in autistic children». *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 8, 235-246, 1975.
17. SAILOR, W., et al.: «Language and severely handicapped persons. Deciding what to teach to whom». En W. SAILOR, B. WILCOX y L. BROWN (Eds). *Methods of instruction for severely handicapped students*. Baltimore: Paul H. Brokes, 1980.
18. SALVIN, A., et al.: «Acquisition of modified American sign language by a mute autistic child». *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 7, 359-371, 1977.
19. SCHAEFFER, B., et al.: «Spontaneous verbal language for autistic children through signed speech». *Sign Language Studies*, 17, 287-328, 1977.