

Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista

I. Monfort

COMUNICACIÓN Y LENGUAJE: BIDIRECCIONALIDAD EN LA INTERVENCIÓN EN NIÑOS CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Resumen. Introducción. *Las relaciones entre habilidades formales del lenguaje y habilidades sociales están alteradas de forma específica en las personas con trastorno de espectro autista (TEA) en una dimensión muy diferente a la que ocurre en otras patologías que provocan alteraciones en su adquisición. Esto debería tener implicaciones en los modelos de intervención en el lenguaje en niños con TEA.* Desarrollo. *Se argumenta que en estos niños no basta con la referencia al desarrollo 'normal': es necesario establecer modelos alternativos de adquisición del lenguaje que tengan en cuenta tanto las peculiaridades del perfil cognitivo, perceptivo y social de los niños con TEA como la naturaleza de los mecanismos de compensación, espontáneos o inducidos.* Conclusión. *El desarrollo de habilidades del lenguaje depende de las aptitudes para la comunicación social, pero parece posible aprovechar habilidades específicamente lingüísticas (a veces, bien conservadas en niños con TEA) para incidir en la mejoría de las habilidades sociales: es el sentido que se quiere dar a la bidireccionalidad existente entre lenguaje y comunicación.* [REV NEUROL 2009; 48 (Supl 2): S53-6]

Palabras clave. Comunicación. Desarrollo. Habilidades sociales. Lenguaje. Modelo de intervención. Trastornos de espectro autista.

INTRODUCCIÓN

Los trastornos de espectro autista (TEA) constituyen, quizá, el grupo de alteraciones del desarrollo que más publicaciones, investigaciones y modelos de intervención ha suscitado en los últimos años. Estos trabajos, además, proceden de distintos ámbitos profesionales: médicos, psicológicos, educadores y asistenciales, entre otros.

Este interés no se debe a que haya un número mayor de casos que en otras patologías, sino más bien a que la intervención en niños con TEA supone un reto muy complejo para los profesionales y difícil de abordar desde un solo campo de intervención. A esto se añade el hecho de que la observación y el trabajo con niños con TEA nos obligan a replantear muchas cuestiones sobre los modelos de desarrollo general.

La comunicación es uno de los tres ejes que definen el cuadro autista y las habilidades pragmáticas (limitaciones funcionales, ecolalias, etc.) se van a ver afectadas de manera sistemática. Sin embargo, se registra una gran variabilidad en los niveles lingüísticos estructurales, lo que ha suscitado una importante controversia acerca de la especificidad de los trastornos del lenguaje en niños con autismo [1]. Otros autores, con los que coincidimos, defienden que dicha variabilidad puede explicarse en función de las características del propio cuadro sin recurrir a procesos propios de los trastornos específicos del lenguaje [2,3], aunque evidentemente no se puedan descartar casos puntuales de comorbilidad.

Los profesionales que intervenimos de manera 'específica' sobre el lenguaje en niños con TEA debemos también incorporar los datos de nuestro trabajo a un modelo de intervención general más allá de las técnicas específicas del trabajo de cada día.

La evaluación objetiva de la validez de un determinado tipo de intervención es muy compleja [4] y no siempre sirve de referencia para determinar la metodología que podemos seguir. Esto no significa que la experiencia tenga que ser el único criterio que nos guíe; se trata de desarrollar modelos de intervención coherentes con los datos empíricos, pero también con nuestra experiencia clínica.

En el caso concreto de los niños con TEA, las preguntas fundamentales que nos hacemos los logopedas o terapeutas que trabajamos el lenguaje son: ¿podemos 'enseñar' a un niño a comunicar? y ¿qué papel puede tener la intervención en el lenguaje para el desarrollo de la comunicación?

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: DESARROLLO Y ALTERACIONES

Los modelos de desarrollo del lenguaje se han situado entre posturas más modulares [5] y modelos conexionistas [6]. La dificultad principal es que cada modelo explica bien algunos procesos de adquisición pero no todos. Los trabajos de investigación han encontrado pruebas que validan tanto el desarrollo relativamente independiente de algunos componentes como la interacción entre componentes específicos [7] y entre el lenguaje y otras funciones (comunicación y cognición). Los modelos actuales tratan justamente de explicar ambos procesos, que, además, varían a lo largo del desarrollo [8].

La referencia a modelos de desarrollo no patológico es necesaria pero no suficiente en nuestro trabajo: nos puede servir para interpretar las evaluaciones, predecir las consecuencias de las distintas patologías y establecer objetivos. Sin embargo, desde un modelo de intervención que no trata de reparar las alteraciones sino de aprender a pesar de ellas, el camino habitual puede no ser siempre el camino adecuado. Conocer, por ejemplo, que existe una alteración primaria de los procesos de atención conjunta en los niños con autismo que influye de manera fundamental en la adquisición del lenguaje [9], no es un dato que podamos trasladar directamente a la clínica: probablemente será

Aceptado: 09.01.09.

Centro Entender y Hablar. Madrid, España.

Correspondencia: Dra. Isabelle Monfort Juárez. Entender y Hablar. Pez Austral, 15, bajos C. E-28007 Madrid. E-mail: isabellemonfort@hotmail.com

© 2009, REVISTA DE NEUROLOGÍA

demasiado tarde evolutivamente o la alteración es demasiado profunda para poder entrenar directamente esa habilidad. También necesitamos modelos que expliquen las posibilidades de ‘compensación’: nos interesa no solamente el papel que tiene una capacidad determinada en el desarrollo, sino el papel que puede llegar a tener si trabajamos en ello. Pongamos un ejemplo a modo de ilustración: ¿qué papel tiene la información visual en el desarrollo fonológico de un niño oyente? Probablemente muy poco, y, sin embargo, en un niño sordo sin audición funcional la información visual puede ser la única que le permita construir una conciencia fonológica. A partir de lo que conocemos del desarrollo, de los datos empíricos y de nuestra experiencia clínica se trata de construir modelos del desarrollo alternativos que respondan a regularidades y permitan predecir y diseñar intervenciones más adecuadas.

En el desarrollo ‘no patológico’ la comunicación es el principal motor del lenguaje, los primeros momentos se desarrollan para y por la comunicación y ‘solo después se convierte en un instrumento para el razonamiento (...)’ [10]. Es posible que en algunos casos de procesos atípicos de adquisición se pueda invertir la dinámica: el código se aprende por motivos internos aprovechando habilidades más modularizadas de percepción, memoria y tratamiento cognitivo. Las relaciones de dependencia entre el lenguaje y, por ejemplo, las habilidades de teoría de la mente se pueden convertir entonces en ventajas a la hora de intervenir. Como cita De Villiers [11]: ‘Se sugiere la posibilidad de que sujetos autistas que han adquirido suficientes habilidades lingüísticas podrían ser capaces de generar una comprensión adecuada de los estados mentales de la gente, de deseos y creencias (...) podría dar a ciertos sujetos un camino para representar de una manera intelectual una comprensión de otras personas que no apareció de forma natural’.

El acceso a la cognición ‘social’ a través del lenguaje es una vía de interacción entre lenguaje y comunicación que ha sido la base de algunos de los materiales publicados por nuestro equipo [12,13]. Sin embargo, y este será el tema fundamental del apartado siguiente, podemos aprovechar también las intenciones que los demás otorgan a nuestro lenguaje para mejorar las interacciones comunicativas.

‘HABLAR PARA COMUNICAR’

El modelo general de intervención sobre los trastornos del desarrollo del lenguaje con el que trabajamos se basa en la superioridad de la estimulación natural y la intervención funcional frente al trabajo formal del lenguaje [10]. Esta forma de trabajo aprovecha la intención comunicativa del niño para introducir aspectos más formales que pueden estar alterados (léxico, fonología, sintaxis, etc.). Pero ¿qué ocurre cuando un niño no desarrolla de forma espontánea funciones comunicativas o éstas se limitan a pedir o mandar? Ocurre que con esos niños tenemos que recurrir, al menos en un primer momento, a una metodología más formal. El trabajo en contextos reales puede ser muy complicado con estos niños por la cantidad de estimulación que supone una situación abierta. El entrenamiento mediante apoyo visual en el que explicitamos dicho contexto sin eliminarlo puede ser un paso previo a la aplicación fuera del ámbito de la clínica.

Existe una distinción que nos parece importante hacer entre contexto lingüístico/comunicativo y contexto situacional. Una de las frases que oímos más a menudo por parte de los logopedas es ‘en mi clase lo hace pero fuera no’, y se suele definir co-

mo un problema de generalización. No obstante, muchas veces el problema es que el logopeda cree que el niño ha adquirido una habilidad lingüística determinada y, sin embargo, se trata más bien de una tarea de tipo cognitivo. Un niño con autismo, por ejemplo, puede ser capaz de escribir una frase asociada a un dibujo (p. ej., ‘mamá se va en coche’) sin utilizar oraciones similares de manera espontánea, es decir, se practica una tarea de asociación (que implica información lingüística) y se deja la parte fundamental al niño: usar esa habilidad para comunicar algo. En la clínica no podemos reproducir un contexto ‘situacional’ real, pero sí un contexto comunicativo funcional. La aplicación de metodologías generales a niños con TEA es la que ha provocado la crítica, muchas veces fundada, de las terapias logopédicas tradicionales [14].

Sin embargo, nosotros pensamos que, además del trabajo con las familias y en contextos naturales [15], los niños con TEA pueden beneficiarse de una intervención del lenguaje formal estructurada que, a pesar de estar fuera del contexto situacional, no esté fuera del contexto comunicativo.

La generalización de esa habilidad lingüística en situaciones reales y su efecto sobre la comunicación será variable y no dependerá tanto de nuestro trabajo. En algunos casos pensamos que una cierta acumulación de habilidades lingüísticas y de entrenamiento puede provocar un uso espontáneo de dichas habilidades, es decir, una mejora real en el terreno funcional. En otros casos su uso seguirá siendo restringido y ‘artificial’, aunque pueda mejorar las relaciones con los demás y, por tanto, su calidad de vida. Las orientaciones y programaciones que se proponen para los niños con TEA incluyen muchas veces objetivos difíciles de trabajar de manera directa, entre ellos desarrollar y ampliar las funciones comunicativas. Las funciones comunicativas no se definen según el contenido del lenguaje sino en función de la intención: pedir, regular, preguntar, etc., y la intención es algo que no podemos ‘enseñar’ en el sentido tradicional del término.

Sin embargo, sí podemos enseñar muchos elementos que forman parte de las interacciones comunicativas, entrenarlos y hacer que los pongan en marcha, y permitirles así participar en intercambios comunicativos.

Veamos un ejemplo concreto: P. es un niño de 7 años con autismo y un cociente intelectual no verbal dentro de la media con el que utilizamos la lectoescritura como sistema fundamental de apoyo. P. tiene un interés muy marcado por los números y los pisos. Cuando P. veía a algún vecino en la escalera decía su piso y letra en voz alta, lo que provocaba cierto asombro, rechazo e incomodidad por parte de la familia. En el aula de logopedia entrenamos mediante pequeñas viñetas un saludo más adecuado: P. debía decir primero ‘hola, María’ y después el número de piso y la puerta. P. lo hizo por escrito en clase y después lo entrenó en el contexto, y poco a poco lo empezó a hacer de manera espontánea y, finalmente, eliminó los números y letras del saludo. Los vecinos empezaron saludarle y a dirigirse a él de manera más cariñosa. P., al igual que muchos niños con TEA, es sensible a las reacciones positivas de su entorno y constituyen en sí mismas un refuerzo que mantiene esa conducta.

El ejemplo anterior es una muestra de cómo el propio lenguaje puede convertirse en una tarea y, esa tarea, entrenada en un contexto significativo (dentro o fuera de la consulta), puede tener consecuencias sobre la comunicación.

Al igual que muchos de los profesionales que trabajan en este campo, hemos insistido mucho en el trabajo sobre la compren-

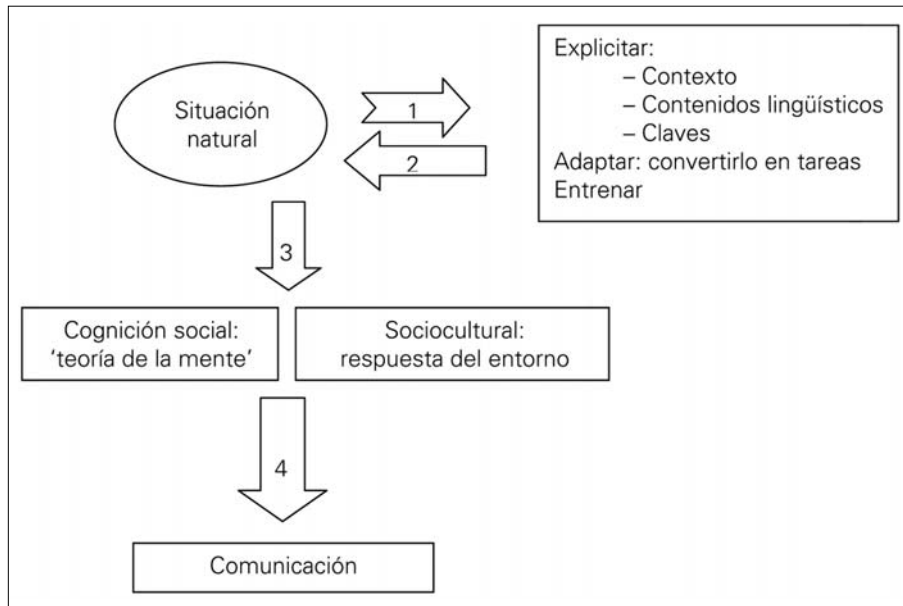


Figura. Influencia de un trabajo explícito en lenguaje sobre la comunicación.

sión y en no entrenar ‘actos de habla aislados’ [16]. Sin embargo, el lenguaje tiene una dimensión social que paradójicamente puede sernos muy útil en niños con TEA. Algunos usos del lenguaje que hemos trabajado desde la comprensión y catalogado como especialmente difíciles para los niños con TEA (‘fórmulas de educación’, peticiones indirectas, preguntas, etc.) pueden ser entrenados sin ‘pasar’ por la comprensión o cognición social (la teoría de la mente). Ochs et al [17] sugieren que ciertos aspectos de la perspectiva sociocultural pueden ser accesibles a los niños con autismo si cumplen las condiciones siguientes:

- Cuando se pueden explicar de manera explícita (p. ej., hay que decir gracias cuando te dan un regalo).
- Cuando son predecibles (cuando alguien te pregunta hay que contestar).
- Cuando están acompañados de alguna clave visual.

En este sentido también los trabajos de Kremer-Sadlik [18] muestran que niños con síndrome de Asperger y autismo, a pesar de tener dificultades de ‘teoría de la mente’, eran capaces de interpretar de manera adecuada las intenciones de los demás en las

situaciones cotidianas con su familia. Esta distinción entre perspectiva cognitiva y perspectiva sociocultural nos parece interesante aunque no deban ser excluyentes.

La figura pretende ilustrar las dos perspectivas a través de las cuales pensamos que un trabajo explícito en lenguaje puede influir en la comunicación siempre y cuando los contenidos se extraigan de necesidades reales del niño y se inserten después en su contexto.

CONCLUSIONES

Sabemos que, en el desarrollo normal, la relación entre comunicación y lenguaje es bidireccional y que se trata de una relación de interdependencia.

Esta relación que provoca, en principio, efectos secundarios (dificultades comunicativas en niños con TEL y problemas de lenguaje en niños con

autismo) se puede convertir en una ventaja a la hora de intervenir. El concepto de ‘desarrollo alternativo’ trata de aprovechar los mecanismos existentes de conexión para desarrollar caminos compensatorios.

La intervención en el lenguaje de niños con TEA no puede derivarse de los modelos generales aplicados a otras alteraciones del desarrollo del lenguaje sin trastornos primarios de la comunicación. El trabajo formal y estructurado no es sinónimo de falta de sentido siempre que los contenidos que trabajemos se extraigan de situaciones significativas para el niño. La generalización a un contexto natural no puede darse si lo que trabajamos de manera individual no comporta en sí un componente de comunicación.

A pesar de seguir insistiendo en la necesidad de un mayor peso de la comprensión en las terapias de lenguaje, el entrenamiento en el uso de contenidos lingüísticos específicos [19], aprovechando las capacidades cognitivas de algunos de estos niños, puede ser un camino alternativo para llegar, quizá también, a un lugar diferente pero con condiciones de vida mejores para las personas con TEA y su entorno.

BIBLIOGRAFÍA

1. Tager-Flusberg H. Defining language phenotypes in autism. *Clin Neurosci Res* 2006; 6: 219-24.
2. Whitehouse A, Barry JG, Bishop D. Further defining the language impairment of autism: is there a specific language impairment subtype? *J Commun Disord* 2008; 41: 319-36.
3. Palomo R, Belinchón M, López I. El autismo en los dos primeros años de vida (II): cursos evolutivos. *Actas del XII Congreso Nacional de AETAPI (CD-Rom)*. Las Palmas de Gran Canaria; 2004.
4. Fuentes-Biggi J, Ferrari-Arroyo MJ, Boada-Muñoz L, Touriño-Aguilera E, Artigas-Pallarés, Belinchón-Carmona M, et al. Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol* 2006; 43: 425-38.
5. Pinker S. *The language instinct*. New York: William Marrow; 1994.
6. Olswang L, Long S, Fletcher P. Verbs in the emergence of word combinations in young children with specific expressive language impairment. *Eur J Disord Commun* 1997; 32, 15-33.
7. Hish-pasek K, Golinkoff RM. *The origins of grammar: evidence from early language comprehension*. Cambridge: MIT Press; 1996.
8. Hollich GJ, Hish-Pasek K, Golinkoff RM. Breaking the language barrier: an emergent list coalition model for the origins of word learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 65, Chicago, Chicago University Press; 2000.
9. Reboul A, Foudon N, Manificat S. *Acquisition du langage et autisme: le rôle de l’attention conjointe*. *Actes du congrès scientifique international de la FNO*. [CD-Rom]. Biarritz, mayo de 2008.
10. Juárez A, Monfort M. *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Enthaediciones; 2001.
11. De Villiers J. Language and theory of mind: what are the developmental relationships? In Baron-Cohen S, Tager-Flusberg H, eds. *Understanding others mind*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press; 2000. p. 83-124.
12. Monfort M, Monfort I. *En la mente. Un soporte para el entrenamiento de habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Enthaediciones; 2001.
13. Monfort M, Monfort I. *En la mente II. Un soporte para el entrenamiento de habilidades pragmáticas en niños. Cómo decirlo*. Madrid: Enthaediciones; 2005

14. Belinchón M, Cortázar P, Flores V, Anula A, García-Alonso A, Martínez-Palmer M. Requisitos lingüísticos y conceptuales del desarrollo de la comprensión verbal: un estudio comparativo de grupos normales, con autismo y síndrome de Down. *Revista de Psicología del Lenguaje* 1997; 2: 67-115.
15. Sussman S. *More than words*. Toronto: Hanen Center; 2000.
16. Monfort M, Monfort I, Juárez A. *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación*. Madrid: Enthaediciones; 2004.
17. Ochs E, Kremer-Sadlik T, Sirota KG, Solomon O. Autism and the social world: an anthropological perspective. *Discourse Studies* 2004; 6: 147-83.
18. Kremer-Sadlik T. How children with autism and Asperger syndrome respond to questions: a 'naturalistic' theory of mind task. *Discourse Studies* 2004; 6: 185-206.
19. Sirota KG. Positive politeness as discourse process: politeness practices of high-functioning children with autism and Asperger syndrome. *Discourse Studies* 2004; 6: 229-51.

COMMUNICATION AND LANGUAGE:

BIDIRECTIONALITY IN INTERVENTIONS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Summary. Introduction. *The relations between formal language skills and social skills are altered in a specific way in persons with autistic spectrum disorder (ASD) in a dimension that is very different to what occurs in other pathologies that affect the acquisition of such abilities. This should have implications in the models of intervention in the language of children with ASD.* Development. *It is argued that with these children reference to 'normal' development is not sufficient: it is necessary to establish alternative models of language acquisition that take into account both the peculiarities of the cognitive, perceptive and social profile of children with ASD and the nature of the compensation mechanisms, whether they are spontaneous or induced.* Conclusions. *The development of language skills depends on the aptitudes for social communication, but it seems possible to take advantage of specifically linguistic skills (which are sometimes well preserved in children with ASD) to help improve social skills: this is what is meant by the bidirectionality that exists between language and communication. [REV NEUROL 2009; 48 (Supl 2): S53-6]*

Key words. *Autism spectrum disorders. Communication. Development. Language. Model of intervention. Social skills.*