

DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOEDUCACIONALES DE NIÑOS AUTISTAS PEQUEÑOS, O DE BAJO NIVEL, MEDIANTE ESCALAS ORDINALES DE DESARROLLO PSICOLÓGICO

Juan Francisco Gea Bustamante

C.P.E.E. Autistas. Murcia.

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez

Facultad de Educación. Murcia.

RESUMEN: Es conocido que en autismo, en el continuum autista, existen diferentes grados y niveles de alteración, contingentes con la edad cronológica, la edad mental y las oportunidades de beneficiarse de un ambiente educativo idóneo. En efecto, nos hallamos ante un trastorno que no siempre nos ofrece la misma imagen. Los casos más conocidos, y también los más frecuentes, son los que encontramos en los centros específicos de Educación Especial. Para ellos, podría ser útil la aplicación de escalas ordinales (como opción alternativa a los tests tradicionales), con vistas a determinar sus niveles de funcionamiento cognitivo, aportando datos interesantes de cara a una intervención más precisa y eficaz. Se presenta la prueba de Uzgiris y Hunt, y la posterior revisión efectuada por Dunst, para un uso clínico y educacional de las escalas originales que aquellos autores desarrollaron. La revisión de Dunst supone una adaptación a las características de los niños con necesidades especiales, como se refleja en los ítems de tipo experimental (E). Como punto de partida de esta propuesta, habremos de partir, aunque de forma resumida, del concepto del desarrollo tal como es argumentado por Piaget.

Es frecuente que, los profesionales de la educación especial, nos encontremos desconcertados ante informes de valoración diagnóstica que reflejan la dificultad para evaluar a determinados niños, tanto por su escasa colaboración, como por la escasez de pruebas adaptadas a las posibilidades de los niños. En algunos informes se refiere que el niño presenta tal o cual grado de autismo, junto a otras problemáticas. La dificultad que entraña esta valoración es comprensible, debido a varias razones. Por un lado, el diagnóstico de autismo es tanto más comprometido cuanto más pequeño es el niño, cuanto más afectación mental existe, más posibilidades de que el niño presente problemas socio-afectivos y comunicativos. Para diagnosticar el autismo, se precisa un alto grado de experiencia y contacto con los niños; se precisan datos objetivos, pero no es suficiente, es necesaria la intuición experimentada. En cualquier caso, esta "obsesión" diagnóstica inicial, frecuente tanto en padres como en terapeutas, que tienen sus primeros contactos con discapacitados, no suele aportar datos de verdadero interés para nuestros fines educativos. Sin embargo, es necesario, y más positivo, enfocar la terapia desde una perspectiva más operativa: el conocimiento del potencial real de un niño, que presenta retraso mental y rasgos autistas más o menos acentuados. Este conocimiento nos permi-

te saber de dónde partimos y, en ocasiones, nos puede servir de ayuda para esclarecer el diagnóstico, aunque, en los niveles bajos, nunca podemos afirmar que estamos ante un autismo “prototípico”, tal como es observable en los casos de inteligencia conservada o más recientemente llamados “asperguerianos”.

Nuestra propuesta consiste en presentar algún procedimiento, relativamente sencillo, de estimación del funcionamiento cognitivo general de niños de nivel preoperatorio, encuadrables en los trastornos severos del desarrollo y autismo/psicosis. Para ello, pondremos una prueba que, en sus orígenes, fue ideada para evaluar niños clínicamente normales, pero que, consideramos, podría ser útil para nuestras necesidades. Esta prueba es bastante conocida y utilizada en algunos centros de autismo y ha resultado de gran utilidad en diversas investigaciones experimentales. No obstante, su interés para la intervención no está extendido. Antes de centrarnos en ella, debemos presentar el concepto del desarrollo del que sus autores parten.

PERSPECTIVAS DEL DESARROLLO

El desarrollo psicológico humano puede concebirse como crecimiento o aumento de modelos de conducta y habilidades, o como transformación de competencias interrelacionadas, hacia niveles progresivamente más elevados. En el primer caso, es minimizada la distinción descriptiva entre estados separados. Por contra, en el caso de la transformación, se tiende a enfatizar la distinción entre estados, definiéndolos como etapas de desarrollo. Así, el interés se desplaza hacia los procesos generales, que dan cuenta de las características de los estados y de las transformaciones de un estado al siguiente. Esta perspectiva ha recibido atención desde la controversia naturaleza-educación, existiendo tres tipos de posicionamientos: a) la posición conceptual, que explica los cambios en el desarrollo mediante la maduración (preprogramación organísmica), asumiendo que el origen de los cambios se debe a procesos intrínsecos, pero aceptando el posible efecto regulador o modulador del ambiente externo sobre el organismo. El ritmo de avance, en una secuencia de desarrollo, puede verse alterado por las circunstancias externas, pero, las características de los estados, y el orden de la secuencia misma, es considerado como el producto de un proceso regulatorio de carácter innato; b) en el otro extremo, la posición que sostiene que los cambios pueden explicarse, exclusivamente, por inputs ambientales. Esta visión es compatible con la conceptualización incremental (crecimiento) del cambio; incluso es posible observar los cambios cualitativos como resultado de un estricto programa secuencial del ambiente, que se expresa, directamente, en transformaciones del organismo. En este caso, se pueden ver alterados tanto el ritmo como la naturaleza de una secuencia; y c) la interacción de un organismo, consustancialmente dotado de una configuración de competencias, con un tipo dado de condiciones ambientales. El orden de las transformaciones no reside ni en el organismo, ni en el ambiente, sino en las posibles transacciones entre ellos. Se trata, como vemos, de una posición intermedia respecto a las dos anteriores, al aceptar variaciones en el ritmo de

progreso del desarrollo (siempre que se den oportunidades ambientales), y alteraciones en el orden de logros, desde la plasticidad del organismo en su adaptación a los cambios.

LAS ESCALAS ORDINALES

Las escalas ordinales de desarrollo psicológico, a diferencia de los tests tradicionales, pretenden establecer el estado actual de los niños, partiendo de un criterio autorreferenciado y no de valores criterios en referencia a la norma. No obstante, permiten, si fuera necesario, la obtención de edades de desarrollo, aunque no es su finalidad esencial. Incluso cuando se obtienen, generalmente con fines experimentales, deben ser consideradas cautelosamente, debido a que cada niño alcanza los distintos hitos siguiendo su ritmo personal, y en relación directa con el grado de estimulación ambiental al que está expuesto. Sin embargo, las diferentes etapas del desarrollo sensoriomotor, tal como fue postulado por Piaget, presentan un orden de adquisición jerárquico y, en cierto modo, invariable. Desde estos planteamientos, Uzgiris y Hunt (1975) construyeron una escala ordinal del periodo sensoriomotor, compuesta por seis sectores o ramales de desarrollo, con un total de 73 ítems. Las subescalas son: Permanencia de objeto, medios-fines, imitación verbal y gestual, causalidad operacional, construcción de objetos en el espacio (relaciones espaciales) y, por último, esquemas de relación con los objetos. El propósito de los autores fue indagar qué esquemas del período sensoriomotor tenían adquiridos los niños pequeños. En este sentido, es de interés saber si presentan conductas instrumentales, dirigidas a utilizar al adulto como si se tratase de un objeto, o si disponen de esquemas avanzados de medios-fines, más allá del mero uso instrumental del adulto. La importancia de algunos de estos esquemas les lleva a ser imprescindibles para alcanzar el simbolismo. Por otra parte, las dificultades en el establecimiento de relaciones causales, además de una pobre imitación como modelo de aprendizaje, podría entorpecer o retrasar el desarrollo de las pautas de comunicación intencional.

La escala original de Uzgiris y Hunt, fue revisada y ampliada, para fines clínicos y educacionales, por Dunst (1980). Esto supuso una mejora en las hojas de registro de las subescalas y la presentación de 53 ítems de tipo experimental (E1-E53), para facilitar la evaluación de niños con diferentes tipos de problemáticas. Los ítems, tanto los originales como los establecidos por Dunst, aparecen minuciosamente descritos en las monografías de sus autores, disponibles en la mayoría de las bibliotecas universitarias. Respecto a las hojas de registro, incluyen ocho apartados:

- 1) Pasos o grados de escala: Representan sucesivos niveles jerárquicos de funcionamiento cognitivo. La secuencia varía de una subescala a otra. Algunos grados se acompañan de una letra minúscula, indicando así, que respuestas similares, a diferentes situaciones de elicitación, puntúan en el mismo nivel de desarrollo.
- 2) Edades de desarrollo estimadas, correspondientes a cada grado de la escala: Son de utilidad para decidir en qué medida un sujeto se encuentra avanzado, o retrasado, en cada una de las ramas del desarrollo. Estas edades tratan de no ser normativas, pero podrían ser consideradas como estimaciones de la edad “modal” en la que los niños, generalmente, alcanzan las marcas o grados de la escala. Por otra

parte, debe advertirse que el funcionamiento en cada una de las ramas es independiente, y que las edades correspondientes no poseen valor predictivo alguno.

- 3) Etapas piagetianas del desarrollo: La colocación de las etapas es útil para: a) conocer a qué etapa pertenecen las conductas críticas, en una escala concreta; es básico para determinar qué ítems miden procesos cognitivos similares o de igual rango (p.e. distintos grados pueden referirse a habilidades de una misma etapa), en cada rama del desarrollo; b) ya que los ítems de diferentes subescalas, en una misma etapa, miden, presumiblemente, habilidades sensoriomotrices paralelas, puede determinarse el tipo-s de operaciones cognitivas que es capaz de realizar un niño; y c) como consecuencia del funcionamiento independiente de los dominios, es posible determinar en qué extensión varían las aptitudes sensoriomotrices de un niño, determinando su comportamiento en el rango-etapa; es decir, en qué etapa se encuentra en cada dominio del desarrollo. El modelo particular de variabilidad permite una estimación de los valores y debilidades de un niño, y, en qué medida muestra un modelo de desarrollo típico o atípico. Las etapas y las edades estimadas, permiten establecer el status de desarrollo actual de un niño. Para asignar las etapas a las conductas críticas la principal fuente de referencia es el propio sistema de clasificación postulado por Piaget. Para lo relativo a las acciones críticas, Dunst utilizó la localización de etapa de Casati y Lezine o las de Escalona y Corman.

Las tres secciones anteriores no son de interés para la administración, en sí, de las escalas. No sucede lo mismo con las tres que siguen. Los contextos de elicitación especifican las categorías conductuales, o clases de respuestas que están siendo observadas, mientras que las conductas críticas definen las acciones, o comportamientos, que representan las marcas secuenciales del desarrollo, en cada una de las subescalas. En cuanto a las dos secciones finales, de puntuación y observación, se destinan a recordar las conductas particulares que son elicidadas y para asegurar que el proceso de registro es exacto y sistemático.

4. Contextos de elicitación: La sección de elicitación de la hoja de registro, proporciona información sumamente clara, que identifica y trata de indicar al examinador como contribuye la situación a elicitar las conductas críticas indicadas (p.e., espectáculos creados por un juguete mecánico, en la escala de causalidad), o para indicar el tipo de conducta elicitada (p.e., imitación de palabras conocidas, en la escala de imitación verbal). Dependiendo de los ítems de la escala, se ajusta el contexto a uno de estos dos supuestos. Un vistazo a la sección de conductas críticas, esclarece la conducta exacta a observar en el contexto de referencia. Con algo de experiencia, el examinador encontrará muy útil la información de esta sección, de cara a la presentación de los ítems de una subescala concreta.
5. ACCIONES críticas: En respuesta a una situación de elicitación (p.e., collar/recipiente), o a un procedimiento concreto del test (p.e., combinación de objetos), el niño puede efectuar diversas respuestas, de las que una o más son acciones "críticas". Uzgiris y Hunt (1975, p.49) dicen de ellas que "...demuestran que un niño ha alcanzado un determinado nivel de funcionamiento, en una rama del desarrollo".

En la hoja de registro aparece un número junto a una letra minúscula (p.e., 4b). El número identifica la situación de elicitación utilizada para medir las conductas críticas, y la letra identifica la acción crítica, que corresponde a la conducta crítica de la hoja de registro. Esta información sirve para identificar, de forma rápida, los ítems de la monografía de Uzgiris y Hunt. Por otra parte, adviértase que no existe una correspondencia, uno a uno, entre las situaciones de elicitación y los grados de una subescala. A menudo han sido confundidos los grados con las situaciones, lo cual constituye una interpretación equivocada de la escala. Por ello, Dunst separó ambas secciones en sus hojas de registro.

6. CONDUCTAS críticas: Cada hoja de registro, en cada una de las siete subescalas, presenta, en orden ascendente, las conductas críticas o marcas de desarrollo, que representan los sucesivos niveles de funcionamiento sensoriomotor. Los ítems experimentales de Dunst, aparecen insertados en la misma secuencia, en el nivel aproximado en el que podría esperarse que el niño los alcanzara.

JUSTIFICACIÓN DE LOS ÍTEMS DE DUNST

La amplia experiencia en el uso de las escalas de Uzgiris y Hunt, especialmente con niños minusválidos y retrasados, ha revelado que, pese a su utilidad general, las escalas presentan algunos inconvenientes en su uso con propósitos clínicos y educativos. Un problema es que, en las diversas etapas del desarrollo, muy pocos ítems pueden establecer una representación exacta o inequívoca del status de funcionamiento real de un individuo. Además, este tipo de niños alcanzan más tarde los diversos hitos del desarrollo sensoriomotor, pudiendo ser identificados determinados niveles intermedios en las áreas exploradas. Así, se consideró esencial el uso de medidas adicionales, para completar los huecos aparentes en la batería de ítems original. Estos ítems, como procedimientos alternativos, sirven para evaluar las mismas habilidades cognitivas de etapa, que especificaron Uzgiris y Hunt. En cualquier caso, téngase presente que la manifestación de la conducta crítica de un ítem experimental, antes o después del paso de escala contiguo según Uzgiris y Hunt, no interfiere en la supuesta ordinalidad de la secuencia de desarrollo postulada por aquellos autores; antes bien, indica que, el ítem experimental, representa una habilidad del desarrollo en un nivel distinto al que ocupa en la hoja de registro. No obstante, la escalabilidad de los ítems experimentales requiere estudios posteriores. Entretanto, debemos permanecer informados de su situación aproximada, en las secuencias originales.

CONSIDERACIONES PARA ADMINISTRAR LAS ESCALAS

Es imprescindible el establecimiento de un rapport correcto, entre el niño y el examinador. Para ello, debemos permitir, inicialmente, que el niño interactúe libremente con los juguetes. Los ítems se administrarán de una forma lúdica y alegre, y no con la apariencia de demanda o exigencia. Cuanto más desenfadada sea la situación, mayor probabilidad de obtener resultados óptimos. Por otra parte, trataremos de adaptar las situa-

ciones de elicitación a las peculiaridades de nuestros niños. Así, habremos de minimizar, en lo posible, la falta de respuesta debido a problemas de comprensión de las consignas y por fallos, sobre todo, en los mecanismos atencionales: motivación e interés por los materiales (que, a diferencia de los test tradicionales, son flexibles y nada estandarizados), contacto ocular con el examinador, mayor número de demostraciones que en niños normales, etc. De no hacerlo así, los resultados podrían arrojar un perfil de ejecución por debajo de las posibilidades reales del niño. En definitiva, tendremos presente que la duración de la aplicación de la prueba será tanto más dilatada cuanto mayor número de problemáticas se den cita, en cada caso particular.

Respecto al orden de presentación, no existe un orden predeterminado; antes bien, es preferible moverse de una escala a otra, para mantener el interés del niño. No obstante, es mejor comenzar con la subescala VI de Esquemas, debido a que algunos de sus ítems pueden ser observados durante el juego espontáneo del niño. A partir de esta escala, es aconsejable pasar tres o cuatro ítems sucesivos de una y, entonces, pasar a otra, regresando más tarde a terminarla, para completar el examen. Otra práctica interesante es comenzar dos o tres ítems bajo los cuales se supone que funciona el niño, lo cual garantiza su éxito inicial y le ayudará a mantener el interés a lo largo de cada sesión. Por otra parte, estaremos atentos, a lo largo de la prueba, a la imitación (conductas gestuales y vocales) espontánea del niño, registrando las respuestas en los espacios apropiados de la hoja de registro (sección de observaciones). Es conveniente extender tres o cuatro días el examen, para asegurarnos la fiabilidad de los datos obtenidos.

Una vez finalizada la evaluación de un niño, dispondremos de un perfil de desarrollo preoperatorio, que nos guiará en el establecimiento de las metas de intervención. Dada la naturaleza desviada de los perfiles, en los casos que nos ocupan, debemos establecer las recomendaciones más apropiadas, para “mejorar” los retrasos y/o déficits detectados. Nos situamos, así, en la esfera de la intervención y uso educativo de los resultados. Un perfil típico mostrará desvíos acusados en los dominios de la imitación, en causalidad y en medios-fines, y, quizá, retrasos importantes en el resto de las ramas evaluadas, tanto más cuanto mayor sea el retraso mental asociado.

Dunst, realiza una propuesta-guía en tres fases fundamentales, para dotar al terapeuta de un marco para utilizar los resultados de la evaluación cognitiva. La mayor parte de las actividades de intervención incluyen, como primera meta, los ítems en los que el niño fracasa (p.e., si el niño encuentra un objeto oculto bajo una pantalla, pero falla en dos o más pantallas, se comienza la intervención con la enseñanza de los ocultamientos bajo dos pantallas). Sin embargo, aquí, se defiende un enfoque algo diferente, por varias razones: 1) enseñar habilidades aisladas, pertenecientes a un continuum de logros, no es útil, debido al paralelismo e interrelación entre los diversos dominios del desarrollo, 2) los logros específicos no son importantes en sí mismos, cobran importancia en el contexto de procesos cognitivos más generales, y 3) si enseñamos logros específicos, no tomamos en consideración la funcionalidad de las habilidades facilitadas. Por todo ello, no se deben incluir los ítems individuales como objetivos terapéuticos, antes bien se buscarán alternativas, de lo contrario el niño aprenderá a obtener objetos, pero no le servirá para mejorar en sus conductas comunicativas intencionales, por citar un ejemplo.

Los logros del período sensoriomotor deben ser vistos como una “construcción de bloques”, imprescindible para el subsiguiente desarrollo cognitivo-lingüístico. Las conductas deben ser enseñadas en el contexto donde se garantice, que las habilidades ense-

ñadas, se tornarán funcionales y adaptativas. Así es como emerge el modelo de Dunst y Brassell (1975), quienes dividen el período sensoriomotor en tres componentes o fases, cada uno con sus objetivos y metas específicas, marcos de intervención y guías para la implementación de las actividades de intervención recomendadas. Las fases derivan de pruebas empíricas, referentes a los principales cambios cualitativos, que tienen lugar en la génesis de la inteligencia sensoriomotriz. La Fase I abarca las etapas I, II y III, la Fase II las etapas III, IV y V, y, por último, la Fase III las etapas V y VI. La consecución de las dos primeras fases se considera requisito previo, para el acceso a posteriores fases de intervención. Esbozemos, seguidamente, el contenido básico de las tres fases.

FASE I

El principal objetivo es dotar al niño de un rango dado de conductas, tanto sociales como no sociales, que pueda utilizar para alcanzar y mantener el control sobre los inputs externos. La meta general es transformar al niño de receptor pasivo de estímulos, a un “manipulador” o controlador del ambiente exterior (habilidad para las reacciones circulares secundarias, etapa III de logros). Esto es conocido como “percepción de contingencias” o nivel de “acciones simples indiferenciadas”, en la génesis de la inteligencia sensoriomotriz. En este nivel aparecen cinco clases de categorías de respuesta: actividades manuales (tirar, golpear, etc), no manuales (patalear, actividad corporal generalizada y otras dirigidas a conseguir efectos en el ambiente), causales artificialmente contingentes (respuesta a juegos de cosquillas, “pedorretas” en el cuello del niño, etc), respuestas sociales (sonreír y conductas de reconocimiento) y conductas vocales, que el niño puede utilizar para iniciar y mantener la interacción (utilizar balbuceos para mantener la atención del adulto). Estas categorías emergen cuando el niño es capaz de realizar adaptaciones, en sus encuentros ambientales. Todas las actividades posibles a desarrollar, deben implementarse durante encuentros naturales entre el niño, el adulto y los objetos, antes que en situaciones de aprendizaje artificiosas. Esto facilitará que las conductas se tornen funcionales y adaptativas. En el caso de nuestros niños, desarrollaremos actividades correspondientes a los dominios de la imitación verbal y gestual, dentro de la etapa III.

FASE II

Los objetivos se centran en el nivel de regulación por feedback diferenciado. Se trata de conductas que reflejan, no sólo la habilidad para modificar las acciones basándose en los resultados, sino también acciones que denotan que el niño reconoce dos o más secuencias alternativas para obtener el resultado pretendido. Son logros de la etapa V (actitudes corporales para obtener objetos, mostrar objetos, extender los brazos para ser cogido, llamar a un adulto, etc), considerados precursores de la solución de problemas representacionales, el juego simbólico, los aspectos semánticos del lenguaje y los aspectos comunicativos.

En esta fase, el esfuerzo debe centrarse, de nuevo, en integrar los logros de diferentes dominios. Por ejemplo, si enseñamos al niño a abrir un tarro y sacar su contenido, el

terapeuta podría modelar la acción expresando sonidos vocálicos al tiempo que abre el tarro, como si el comentario vocálico fuera necesario para abrir el recipiente. Así, la intervención, en las etapas IV y V, es, en esencia, de naturaleza psicológica (conocimiento de objetos inanimados y las relaciones entre ellos; es decir, abarca los dominios de la permanencia objetual, medios-fines y relaciones espaciales), psicosocial (conocimiento de objetos animados, personas, y de las relaciones entre él y los demás; es decir, los dominios de la imitación gestual/verbal y las relaciones causales) y, por último, de naturaleza psicológica-psicosocial (conocimiento de objetos animados e inanimados; es decir, las etapas IV, V y VI de la escala de esquemas de relación). Algunas conductas de interés son: mirar alrededor de una barrera, para buscar un muñeco desaparecido tras ella; enseñar al niño a sacar su ropa del cajón, o a buscar sus útiles de aseo; localizar un juguete en una caja; buscar sus alimentos preferidos; gatear para obtener un objeto, bajo una mesa; imitación recíproca de conductas gesto-vocales familiares; dar la vuelta a un espejo para ver a otro y a sí mismo; turnarse con una cuchara para darse de comer uno a otro, simuladamente, y otras conductas similares. En definitiva, conductas que integren los aspectos psicológicos y psicosociales del desarrollo. La actitud del terapeuta ha de ser, necesariamente, heurística.

FASE III

El principal objetivo de esta fase es, utilizar las conductas presentes en el repertorio del niño, para desarrollar la etapa VI, o nivel de habilidades cognitivo-lingüísticas. La meta global es el desarrollo del simbolismo y el lenguaje funcional. La intervención se centra en tres categorías: cognición, semántica y comunicación. Las actividades cognitivas pretenden fomentar la resolución de problemas representacionales y el juego simbólico. Las actividades relativas a la semántica del lenguaje, se componen de cinco subcategorías: preposiciones, esquema corporal, lenguaje receptivo, seguimiento de consignas y lenguaje expresivo. Las actividades comunicativas se orientan a fomentar los actos no verbales y vocales. En ellas nos detendremos, al ser uno de los rasgos más deteriorados en los niños con trastornos severos del desarrollo.

Los objetivos de las secuencias de actividad comunicativa son: 1) el uso de gestos no verbales, como actos comunicativos, 2) el uso de conductas comunicativas no verbales-vocales (p.e., extender los brazos para pedir algún objeto deseado, acompañando la acción con vocalizaciones), 3) el uso de palabras (p.e., "más"), como conductas comunicativas, para pedir, negar, protestar y otras funciones. Seguidamente, presentamos dos secuencias sencillas, que ilustran, a modo de ejemplo, como podrían conducirse las actividades en este dominio comunicativo:

a) Supongamos que un niño no conoce, o no utiliza funcionalmente, el acto comunicativo (protoimperativo) de señalar hacia un objeto deseado. Este acto puede elicitar, colocando objetos fuera del alcance del niño (p.e., una pelota, con la que le gusta jugar, podemos colocarla sobre una leja). Una vez que el niño señale, hacia el objeto, podríamos diferir la entrega de la pelota, haciendo como si no comprendieramos el gesto. De este modo, el niño insiste y, en ocasiones, llega a desarrollar conductas vocálicas para acompañar su señalamiento. Logrado lo anterior, podemos ir más lejos, siguiendo la dirección de su señalamiento y preguntándole: ¿qué quieres, la pelota o el vaso?; como

intento o medio de elicitación, cuando sea posible, de respuestas verbales comunicativas.

b) Puede ocurrir que un niño sepa coger un vaso y servirse zumo de una jarra, cuando se le da la consigna “sírvelo” o “coge el vaso”. En este caso, podemos expresar las mismas consignas, pero ofreciendo, en lugar de un vaso, una cuchara (objeto inapropiado para la conducta que se persigue); esto, sin duda, ocasiona conductas de “sorpresa” en el niño, que le hacen centrarse en la discrepancia de la situación. Entonces, el terapeuta, puede dirigir la atención del niño hacia lo que es necesario (el vaso), por ejemplo, mostrando al niño, ostensiblemente, donde están los vasos. Desde una perspectiva piagetiana, tales discrepancias, o incongruencias optimizables, son esenciales para la transición hacia las etapas más elevadas del desarrollo. Por ello, la intervención debe proporcionar al niño oportunidades de resolución de situaciones discrepantes. Por otra parte, podrían marcar un hito para el abordaje terapéutico de los esquemas protodeclarativos, aunque, en cualquier caso, es un ámbito de difícil acceso para niños autistas o de parecida condición.

BIBLIOGRAFÍA

- DUNST, C.J. (1980) *A clinical and educational manual for use with the Uzgiris and Hunt scales of infant psychological development*. Baltimore: University Park Press.
- UZGIRIS, I. Y HUNT, J. MC V. (1975) *Assessment in infancy: Ordinal Scales of psychological development*. Chicago: University of Illinois Press.