

LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE PARA NIÑOS AUTISTAS*

Benson Schaeffer
EE.UU.

RESUMEN: En este artículo trato cuatro técnicas para mejorar la enseñanza del lenguaje para niños autistas, es decir, para incrementar las capacidades comunicativas sobre y por encima de las adquisiciones derivadas de la instrucción en lenguaje de signos y habla signada. Las cuatro técnicas incluyen: 1. la enseñanza del lenguaje en contextos naturales, y la elicitación de fuertes motivos personales para la comunicación; 2. la integración de otras formas de comunicación aumentativa en la instrucción del lenguaje de signos y habla signada; 3. la enseñanza directa del habla signada; y 4. la organización visual del entorno y las actividades escolares, para facilitar la comprensión y la auto-regulación. Después paso a considerar brevemente si la enseñanza del lenguaje reduce o no los déficits autistas específicos de los niños autistas.

Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980) describen técnicas para enseñar lenguaje de signos, habla signada (signos y palabras producidos simultáneamente), y habla para niños autistas no verbales o parcialmente verbales. Las técnicas aprovechan el hallazgo de que los niños autistas instruidos en lenguaje de signos usan los signos espontáneamente, y que algunos progresan desde los signos al habla signada y al lenguaje. Por tanto, la enseñanza está basada en pautas para aumentar al máximo la espontaneidad del lenguaje/comunicación de los niños, y la probabilidad de que lleven a cabo la transición desde los signos al habla signada, y desde el habla signada al habla. El resultado de la utilización de estas técnicas de enseñanza ha sido positivo, especialmente en cuanto a la comunicación espontánea de los niños.

La pregunta que ahora surge es: ¿Cómo podemos, los profesores y terapeutas que trabajamos con niños autistas no verbales o parcialmente verbales, mejorar aún más la enseñanza del lenguaje que proporcionamos, e incrementar sus capacidades comunicativas sobre y por encima de las adquisiciones derivadas de la instrucción en lenguaje de signos y habla signada? En el presente artículo, esbozo cuatro vías para la consecución de esta meta. Más específicamente, trato técnicas para: 1. la enseñanza del lenguaje en contextos naturales, y la elicitación de fuertes motivos personales para la comunicación; 2. la integración de otras formas de comunicación aumentativa en la instrucción del lenguaje de signos y habla signada; 3. la enseñanza directa del habla signada; y 4. la organización visual del entorno y las actividades escolares, para facilitar la comprensión y la auto-regulación. Por último, considero brevemente si sí o no, y de qué manera, la enseñanza del lenguaje/comunicación ayuda a los niños autistas a superar sus déficits autistas específicos.

* Traducido por Teresa Sanz Vicario.

Cuando mis colegas y yo comenzamos a enseñar lenguaje de signos y habla signada a niños autistas, adoptamos un enfoque que, retrospectivamente, parece muy académico. La mayor parte de la instrucción tenía lugar durante lecciones de lenguaje en clase, era proporcionada mediante ensayos repetidos, y se dirigía a la consecución de criterios de dominio muy especificados (porcentaje de respuestas correctas sobre un determinado número de ensayos). Esta forma de enseñanza promovía una intensa relación entre nosotros y los niños, y, además, era muy efectiva para transmitir información rutinaria sobre signos, palabras, y funciones/estructuras lingüísticas. Sin embargo, no orientó, tan bien como sería posible, los temas de generalización y significatividad/funcionalidad personal del lenguaje para los niños. La instrucción estaba demasiado encapsulada, y más ligada de lo necesario a los requisitos de la situación de enseñanza, es decir, no lo suficientemente ligada a las intenciones comunicativas personales de los niños.

Mi sugerencia en este punto es hacer más enseñanza en contextos comunicativos naturales, desarrollados dentro de la rutina y estructura de la clase, y procurar elicitación fuertes motivos personales para la comunicación. Me parece que, como profesores y terapeutas, queremos intentar en nuestra instrucción del lenguaje aproximarnos, simular y animar procesos análogos a los que fundamentan la adquisición del lenguaje in vivo en niños no discapacitados. Esto no significa que debamos dejar de enseñar explícitamente formas lingüísticas, contenidos y funciones –los niños autistas no verbales y parcialmente verbales consiguen muchos mayores progresos en lenguaje con enseñanza explícita que sin ella–. Tampoco significa que dejemos de tener con ellos una práctica repetida de las formas lingüísticas, contenidos y funciones que enseñamos. Los niños necesitan práctica repetida para fortalecer suficientemente su lenguaje para el uso espontáneo y la generalización más allá del aula. Más bien, debemos buscar un correcto equilibrio entre la confianza en los contextos comunicativos naturales y los fuertes motivos personales para la comunicación, con la instrucción relativamente más relajada, más lúdica y más espontánea que tal confianza implica, y la necesidad muy real de enseñanza explícita y práctica repetida.

Quizás la razón más poderosa para hacer más enseñanza del lenguaje en contextos naturales en clase, y para elicitación fuertes motivos personales para la comunicación, sea, sin embargo, que de este modo es probable que, a largo plazo, hagamos la instrucción del lenguaje más fácil, fomentemos una mayor espontaneidad, y promovamos la generalización. Se facilitaría la enseñanza, sugiero, reduciendo en gran medida la necesidad de entrenamiento en discriminación, para capacitar a los niños a diferenciar entre distintas formas lingüísticas, unidades de contenido, y funciones. Esto es debido a que los significados de cada forma, unidad de contenido y función, estarán íntimamente unidos con, tendrán sus significados definidos para el niño por, el contexto natural en el que son usados y los fuertes motivos personales que ayudan a satisfacer. Tales uniones facilitan la comunicación espontánea al disminuir la necesidad de decisiones conscientes sobre qué signar y/o decir.

Los profesores que están estrechamente relacionados con los niños en sus aulas, descubren por sí mismos muchos modos de crear contextos naturales, en los cuales buscar y ayudar a los niños a expresar intereses, intenciones y deseos anteriormente ocultos, y muchos modos de elicitación fuertes motivos personales para la comunicación. No obstante, cinco técnicas para el logro de estas metas merecen una mención específica:

periodos de juego escasamente estructurados; objetos fuera del alcance; imitación de niños; actividades y rutinas de grupo; y tratamiento de sentimientos negativos y conductas problemáticas como comunicación (véase Prizant y Schuler, 1987; y Schuler y Prizant, 1987).

Períodos de Juego Escasamente Estructurados: Los profesores pueden intercalar a lo largo de la jornada educativa periodos de juego escasamente estructurados, durante los que pueden permanecer cerca y jugar con los niños, descubrir sus intereses, intenciones y deseos ocultos, y ayudarles a expresar esas comunicaciones incipientes de una forma lingüística explícita y compartida. Los intereses, intenciones y deseos ocultos se manifiestan en la proximidad de los niños a objetos, personas y áreas de actividad concretas; en la dirección de la mirada; en movimientos hacia, llevar de la mano y gesticulaciones; y en la expresión de sentimientos positivos y negativos. Los profesores que están estrechamente relacionados con los niños, y observan sus intereses, intenciones y deseos ocultos, pueden ayudarles a transformarlos, es decir, a expresarlos con signos, habla signada, y/o emisión de palabras. Por ejemplo, un profesor que ve a un niño de pie junto a la puerta con su chaqueta, podría ayudarle a signar “fuera”, o si le ve señalando a un libro, ayudarle a signar “libro”. A veces, ayudar a los niños puede significar tan sólo ayudarles a usar signos y/o palabras que ya saben. Otras veces, puede requerir enseñarles nuevos signos y/o palabras. Los intereses, intenciones y deseos pueden corresponder a un signo o palabra para un objeto, actividad, o acción, al nombre de una persona, un sentimiento, o un saludo, y pueden expresarse mejor como una petición, una orden, una descripción, o incluso una pregunta. Los periodos de juego escasamente estructurados proporcionan a los profesores excelentes oportunidades para ayudar a los niños a expresar, como lenguaje compartido, intereses, intenciones y deseos previamente ocultos.

El uso educativo de los periodos de juego puede facilitarse organizando la clase en centros delimitados de actividad para, por ejemplo, comer, jugar con bloques y juguetes, dibujar, pintar, jugar con arena, juegos con ordenadores, actividades motoras gruesas, etc. En los centros delimitados de actividad, con los cuales los niños gradualmente se familiarizan, los profesores pueden descubrir más fácilmente los intereses, intenciones y deseos ocultos, ya que los contextos delimitados estrechan el dominio de la búsqueda (véase más adelante).

Objetos Fuera de Alcance: Las situaciones en las que los niños pueden utilizar el lenguaje para obtener objetos deseados fuera de su alcance, producen fuertes motivos personales para la comunicación, y ayudan a hacer el lenguaje más personalmente funcional para ellos. Para crear tales situaciones, los profesores pueden colocar objetos deseados por los niños, como comida, juguetes, material de juego o educativo, abrigos para salir a la calle, etc., en estantes donde sean fácilmente visibles pero estén fuera de su alcance, o dentro de recipientes (quizás transparentes, o con tapas transparentes) que sean incapaces de abrir por sí mismos. Esto puede producir fuertes deseos de obtener objetos visibles pero fuera de alcance. Es posible que los niños se dediquen a llevar de la mano, a señalar comunicativamente, a pedir y describir los objetos deseados pero no disponibles, y a pedir ayuda para obtenerlos. Los profesores pueden ayudar a los niños a convertir sus gestos en lenguaje compartido y ampliar las expresiones signadas y/o habladas que produzcan. Pueden así, utilizar tales comunicaciones iniciadas por los niños, o intenciones de comunicar, para reforzar y perfeccionar habilidades de lenguaje.

Imitación de los Niños: Los profesores pueden unirse al juego de los niños imitando sus actividades y comunicaciones. La imitación recíproca durante el juego ayuda a los

profesores a formar parte del mundo psicológico de los niños, y a comprender sus intereses personales y focos de atención. Incluso más importante, la imitación recíproca ayuda a insertar las acciones y el lenguaje de los niños en un contexto social compartido, y promueve mayores interacciones de juego y comunicación entre niños y profesores. Los niños pueden elegir incorporar a los profesores en sus esquemas de juego, y pueden elegir signar y/o hablar a los profesores; los profesores pueden ofrecer imitaciones expandidas de los esquemas de juego y del signo y/o habla de los niños, y así poco a poco ir ampliando sus capacidades de juego y comunicación (v. Dawson, 1990, para un tratamiento más completo sobre cómo la imitación de los niños autistas durante el juego puede usarse para promover el crecimiento social y lingüístico).

Actividades y Rutinas de Grupo: Las actividades y rutinas de grupo también ayudan a insertar las acciones, los signos y/o palabras de los niños al mundo lingüístico/social compartido. Los profesores pueden establecer diversas actividades de grupo que requieran interacción social y comprensión/uso del lenguaje, por ejemplo, cantar (con signos), responder a preguntas simples, reconocer y saludar a compañeros de clase, realizar acciones simples bajo orden, jugar a juegos sencillos de grupo, etc. Asimismo, pueden establecer rutinas para iniciar, continuar, finalizar y pasar de una actividad a otra, que también requieran interacción social y uso/comprensión del lenguaje. Por ejemplo, rutinas para comenzar, continuar, terminar y pasar de una lección a otra, periodos de juego, comidas, recreos al aire libre, excursiones al campo, etc. Un niño autista puede no tener ningún interés o comprensión de los fundamentos sociales de tales actividades y rutinas. Puede no compartir los motivos sociales que normalmente fomentan la participación en actividades y rutinas de grupo. Sin embargo, por esta misma razón, es importante ayudarle a aprender tales motivos sociales compartidos, y a comenzar a adquirirlos. El niño quizás participe inicialmente de modo automático, pero puede, finalmente, empezar a desarrollar un sentido de pertenencia social y a adquirir motivos sociales compartidos, aunque sean rudimentarios. Por tanto, la integración en actividades y rutinas de grupo que requieran el uso del lenguaje, es una buena herramienta para facilitar el crecimiento lingüístico/comunicativo.

Tratamiento de los Sentimientos Negativos y Conductas Problemáticas como Comunicación: Los sentimientos negativos y las conductas problemáticas pueden contemplarse como comunicación diferente a la lingüística. Los profesores que atentamente observan en los niños expresiones de emociones muy negativas (por ejemplo, rabietas, gritos y muecas), y conductas problemáticas (por ejemplo, agresión y destructividad), a menudo saben determinar las funciones comunicativas de estas acciones y sentimientos. Las emociones muy negativas y las conductas problemáticas pueden servir como formas de rechazar lo que no se quiere, o expresar frustración sobre la no-comprensión de una situación (tal como la transición entre actividades). Después de determinar el posible significado de una emoción negativa y/o problema de conducta, el profesor puede ayudar al niño a aprender a expresar el significado de su sentimiento/acción de forma lingüística, en forma de comunicación compartible. Esto significaría ayudar al niño a aprender a signar y/o decir una etiqueta de sentimiento, como “furioso” o “triste”; signar y/o decir “no” para expresar rechazo; pedir un objeto o actividad deseada cuyo signo y/o palabra no recuerda en ese momento (o no es capaz de pensar en ese momento); producir una descripción de fin de actividad, tal como “se acabó el tiempo de juego”; o anticipar una actividad futura, como “hora de pintar” o “comenzar la comida”.

Convertir las emociones muy negativas y/o los problemas de conducta en expresiones lingüísticas con esos significados, hace que el lenguaje sea personalmente funcional para los niños, liga significados personales a contextos comunicativos compartidos, y enseña a los niños que los sentimientos difíciles no tienen que convertirse en conductas difíciles, ni deben romper su unión con el mundo social.

Todas las técnicas anteriores –periodos de juego escasamente estructurados, objetos fuera de alcance, imitación de los niños, actividades y rutinas de grupo, y tratamiento de los sentimientos negativos y conductas problemáticas como comunicación– pueden usarse eficazmente, y mejor que las lecciones muy estructuradas, para enseñar lenguaje/comunicación en contextos naturales, y para elicitación y unir fuertes motivos personales para señalar y/o hablar.

OTRAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVA

Sabemos que la instrucción en lenguaje de signos y habla signada promueve el desarrollo del lenguaje en niños autistas. Sin embargo, los signos son sólo una de las muchas formas posibles de comunicación aumentativa. Los gestos, objetos, fotografías, dibujos, símbolos, palabras, tableros de comunicación, ordenadores, y sintetizadores de habla también pueden utilizarse aumentativamente (v. Musselwhite y St. Louis, 1988, para un tratamiento en profundidad de sistemas de comunicación aumentativa). No conozco datos claros que, en el momento presente, nos informen de si la integración en la enseñanza del lenguaje signado de otras formas de comunicación aumentativa, mejora o no la efectividad de la enseñanza. Mi creencia, sin embargo, es que éste perfectamente podría ser el caso, que el uso de otras representaciones de formas, contenidos y funciones lingüísticas, como apoyo a los signos y habla signada, podría fortalecer muy bien el lenguaje de los niños autistas. Indudablemente este tema merece un estudio meticuloso.

Supongamos que un niño que esté aprendiendo los signos para dos objetos (o actividades) deseables es capaz de distinguir claramente entre los dos en el mundo físico y en su mente, pero no es capaz de producir y distinguir con exactitud los dos signos correspondientes. Por ejemplo, un niño de nivel bajo puede conocer el signo “comer” y ser capaz de diferenciar entre manzanas y galletas (y preferir una a otra), pero no conocer los signos “manzana” y “galleta”. Mientras está en el proceso de aprendizaje de los dos signos, el profesor puede permitirle escoger entre manzanas o galletas signando “comer”, y después señalar a unas u otras, o, en ausencia de los alimentos, señalar a sus fotografías (o dibujos). Es posible que, mientras el niño está aprendiendo los signos para los objetos, el permitirle usar el signo en combinación con el gesto de señalar pueda facilitar el dominio de los signos.

De modo similar, a un niño de nivel más alto, en el proceso de aprendizaje de los signos “saltar” y “aplaudir”, se le puede dejar señalar un dibujo de una de las dos acciones para mandar a su profesor que la ejecute. Es decir, se le puede permitir señalar el nombre de su profesor, y después señalar a un dibujo de saltar o aplaudir. Es posible que al permitirle hacer esto en el proceso de aprendizaje de los signos se facilite el dominio de éstos.

De modo más general, y en mi opinión, verdaderamente merece la pena investigar la posibilidad de que integrar el señalar a objetos o dibujos (o el uso de otras formas de

comunicación aumentativa) en el lenguaje signado, pueda facilitar el dominio de signos no completamente aprendidos. Supongo que el aprendizaje se vería facilitado sólo cuando el niño comprende, o puede aprender muy fácilmente, la conexión entre los objetos y sus representaciones (dibujos en los ejemplos anteriores) en la forma de comunicación aumentativa añadida. Con otras palabras, el niño necesitaría comprender, o ser capaz de aprender fácilmente, la relación entre señalar y obtener un objeto, entre el dibujo y el objeto que representa, entre un símbolo y el objeto que representa, etc. La base cognitiva para facilitar el dominio del signo reforzaría las representaciones internas del signo, que se deriva de su integración con las correspondientes representaciones internas en la forma de comunicación aumentativa añadida.

ENSEÑANZA DIRECTA DEL HABLA SIGNADA

En Schaeffer, Musil, y Kollinzas (1980), y Schaeffer (1980), yo recomendaba enseñar a los niños el habla signada siguiendo su ritmo, esto es, reforzando y clarificando sólo aquellas expresiones de habla signada que los niños produjeran inicialmente por sí mismos, y no enseñándoles a producir en habla signada funciones, contenidos y formas lingüísticas que ellos todavía no hubieran convertido de signos a habla signada. Mi opinión actual es, teniendo en cuenta programas actuales intensivos de instrucción en lenguaje signado y entrenamiento de imitación verbal, que después de que los niños inicien algún tipo de habla signada por sí mismos, es apropiado enseñarles directamente a producir en habla signada aquellas formas/unidades lingüísticas que ya producen por sí mismos en signos. La razón del cambio: el inicio del habla signada por un niño, en el contexto de programas actuales intensivos de instrucción en lenguaje signado y entrenamiento de imitación verbal, es un fenómeno sólido, difícilmente alterable. Enseñar al niño a producir en habla signada aquellas unidades/formas que ya signa por sí mismo, sólo aumentará, por tanto, la tasa de producción de su habla signada, y no interferirá en la adquisición. A continuación, presento unas pautas para la enseñanza directa del habla signada:

1. Enseñe al niño a imitar (pronunciar) las palabras correspondientes a los signos que conoce.

2. Enseñe al niño a imitar en habla signada las unidades lingüísticas cuyos signos utiliza y cuyas palabras imita separadamente (requiera la misma claridad verbal y en el signo, de la que el niño es capaz en cada modalidad por separado).

3. Enseñe al niño a usar su habla signada en un contexto funcional limitado:

a) Introduzca objetos y dibujos (o palabras impresas si tiene un vocabulario visual), que correspondan a las unidades lingüísticas que el niño puede imitar en habla signada;

b) Pregunte al niño “¿Qué es esto?” o “¿Qué quieres?” o “Lee esto”;

c) Enseñe al niño a responder utilizando habla signada (requiera la misma claridad verbal y en el signo de la que el niño era capaz cuando sólo estaba imitando);

d) Proporcione práctica en imitación verbal e imitación de habla signada si el niño no articula con claridad un concepto de habla signada al usarlo.

4. Enseñe al niño a usar conceptos de habla signada que produzca espontáneamente en una variedad amplia de contextos, fuera de las lecciones de habla signada:

a) Requiera la misma claridad en el habla signada de la que el niño era capaz en las lecciones de habla signada, al interactuar con él en contextos fuera de la lección (como la comida, recreo y juego libre);

b) Anime/enseñe al niño a usar su habla signada no únicamente con una unidad lingüística cada vez, sino también en construcciones de varias unidades;

c) Si el niño muestra capacidad e interés, enseñe a leer y/o escribir las unidades lingüísticas que usa espontáneamente en habla signada.

5. Introduzca los niveles 1) al 4) arriba mencionados por orden, uno cada vez. Cuando el niño inicia un nuevo nivel con una unidad lingüística que dominó en los anteriores, continúe sin embargo en el nivel previo con otros conceptos nuevos.

Finalmente, los niveles 1) al 4) serán parte del programa educativo del niño.

ORGANIZACIÓN DEL ENTORNO Y ACTIVIDADES PARA LA COMPRESIÓN

La última técnica para mejorar la enseñanza del lenguaje que trataré es la organización visual del entorno y las actividades para la comprensión. Los niños autistas tienen grandes dificultades para abordar las transiciones entre actividades, las transiciones entre un paso de una actividad al siguiente, los cambios en la rutina, y en general, grandes dificultades en autorregularse a lo largo del día y comprender el mundo que les rodea. Todo lo que se pueda hacer para reducir estas dificultades facilitará el aprendizaje del lenguaje. Esto es debido a que las frustraciones relacionadas con la no-comprensión de las actividades/situaciones sociales, de juego y académicas, interfieren en gran medida en el aprendizaje y uso del lenguaje. Organizar el entorno y actividades de los niños de forma que haga la comprensión más fácil es, por tanto, una manera efectiva de facilitar el aprendizaje del lenguaje.

Mesibov, Schopler y Hearsey (en prensa), se refieren a la organización visual del entorno y las actividades para la comprensión como “enseñanza estructurada”. Para la consecución de este objetivo, recomiendan lo siguiente (coincido y estoy parafraseando sus recomendaciones):

1. Áreas consistentes, visualmente claras y dispuestas funcionalmente para (y también límites entre) actividades específicas, tales como juego, trabajo individual e independiente, aperitivos, habilidades de auto-ayuda, y de transición entre actividades (tal como se mencionó anteriormente);

2. Programas, visualmente claros, de actividades secuenciadas, tanto para la clase general como para cada niño -en forma de una secuencia de objetos, fotografías, dibujos, símbolos, y/o palabras que describan actividades en el orden que sucederán;

3. Sistemas individuales de trabajo, esto es, programaciones visuales que transmiten información visual sobre los pasos sucesivos en una tarea/actividad dada, es decir, información sobre (a) qué trabajo se va a realizar, (b) cuánto trabajo hay, (c) cómo sabrá el niño que ha terminado, y (d) qué sucederá después de que el trabajo se haya completado -la información transmitida (igual que se ha descrito antes para programas visuales) en forma de una secuencia de objetos, fotografías, dibujos, símbolos y/o palabras, y ligada en lo posible a una serie de cestas o cajas que contengan los materiales necesarios para los pasos sucesivos de la tarea/actividad;

4. Estructura visual, es decir, tareas con materiales visualmente precisos y modelos que estén visualmente organizados, con instrucciones visuales que los acompañen (una

representación visual de cómo se debe llevar a cabo la tarea, dónde están los materiales necesarios, y dónde deben colocarse para la finalización de la tarea o el paso de la tarea);

5. Rutinas, es decir, maneras sistemáticas de llevar a cabo tareas, tales como primero trabajar, después jugar, de izquierda a derecha, y de arriba a abajo;

6. Enseñanza de métodos que faciliten el aprendizaje y la realización de la tarea, incluyendo instrucciones claras y simples, ayudas físicas, visuales, gestuales, y/o verbales, y refuerzos apetecibles.

Puede parecer, a primera vista, que la organización del entorno y las actividades para una comprensión más fácil implica una intensificación de la estructura, que se opone a la enseñanza del lenguaje en contextos naturales y la elicitación de fuertes motivos personales para la comunicación. Sin embargo, éste no es el caso. El objetivo no es utilizar sólo uno de los enfoques, sino encontrar un equilibrio entre los dos. Los niños autistas necesitan ayuda para la comprensión de las tareas y de las transiciones, para anticipar el futuro, y para hacer del lenguaje una herramienta personal para la comunicación espontánea. La organización visual clara de las actividades y el entorno divide el mundo de los niños en contextos comprensibles y manejables. Mientras los niños aprenden a diferenciar entre contextos, en especial entre los periodos de enseñanza y los periodos de juego (un logro que les llega de forma natural con el tiempo), aprenden dónde y cuándo son apropiadas la comunicación espontánea y el jugueteo, y cuándo y dónde son apropiados los esfuerzos determinados por una tarea y orientados a un fin. Incluso es más fácil para ellos utilizar habilidades débiles que necesitan reforzarse, tales como el lenguaje espontáneo para la consecución de objetivos personales, en contextos comprensibles, delimitados y no-frustrantes.

ENSEÑANZA DEL LENGUAJE Y DÉFICITS AUTISTAS

En las secciones precedentes he esbozado técnicas cuyo uso, creo, refuerza la eficacia de la enseñanza del lenguaje signado y habla signada. La enseñanza del lenguaje en contextos naturales y la elicitación de fuertes motivos personales para la comunicación ayudan a incrementar la espontaneidad y funcionalidad personal del lenguaje. La integración de otras formas de comunicación aumentativa en la enseñanza del lenguaje signado y la enseñanza del habla signada, refuerzan directamente la representación interna del lenguaje del niño. La organización del entorno y las actividades para la comprensión reducen los efectos obstaculizadores de la no-comprensión, y la frustración frente al aprendizaje y uso del lenguaje. Sin embargo, este es el caso no sólo de los niños autistas, sino de los niños retrasados mentales que no son autistas. La pregunta que surge entonces es: ¿Cómo ayuda la enseñanza del lenguaje que proporcionamos a los niños autistas a superar sus déficits autistas específicos, en oposición a aquellos déficits que comparten con niños disminuidos mentales que no son autistas?

Una forma de enfocar esta cuestión es distinguir entre terapia y enseñanza. Podría decirse que el objetivo principal de la terapia es la promoción del desarrollo cognitivo-evolutivo y socio-emocional; el objetivo principal de la enseñanza, la comunicación de nueva información. Desde este punto de vista, la enseñanza del lenguaje en contextos naturales y la elicitación de fuertes motivos personales para la comunicación, parecería más terapéutica que educativa, más enfocada hacia el desarrollo que hacia la comunica-

ción de nueva información y, por tanto, una buena manera de ayudar a los niños a superar sus déficits autistas específicos. Por otra parte, la integración de otras formas de comunicación aumentativa en la enseñanza del lenguaje signado y la enseñanza directa de habla signada, parecería más educativa que terapéutica, más enfocada en la comunicación de nueva información que en el desarrollo. La organización del entorno y las actividades para la comprensión estaría en medio, es decir, se enfocaría tanto hacia la comunicación de nueva información sobre como ejecutar tareas y desenvolverse a lo largo del día, como hacia el desarrollo, la eliminación de la no-comprensión y de las frustraciones relacionadas con ella como impedimentos para el aprendizaje y uso del lenguaje.

Por supuesto, nuestro objetivo como profesores no es proporcionar terapia sin enseñanza, o viceversa, sino encontrar el equilibrio adecuado entre los dos enfoques. Ayudar a superar los déficits, núcleo de la terapia, facilita a los niños autistas recibir nueva información, núcleo de la enseñanza, y la nueva información facilita la superación de los déficits.

Sin embargo, puede afirmarse razonablemente que la formulación, en términos de equilibrio entre terapia e instrucción, no consigue responder a la pregunta original sobre si la enseñanza del lenguaje ayuda en realidad a los niños a superar sus déficits autistas específicos o no. Para responder a esta pregunta se podría afirmar en cambio que necesitaríamos, en primer lugar, precisar la naturaleza de los déficits autistas específicos; en segundo lugar, determinar de qué manera el lenguaje empobrecido de los niños refleja estos déficits, o constituye en sí mismo un déficit; y en tercer lugar, demostrar con precisión la forma en que cada una de nuestras técnicas de enseñanza afecta a cada uno de los déficits. Este es un conjunto formidable de problemas del que no creo que tengamos, hasta ahora, una comprensión suficiente del autismo como para responder.

Permítame terminar este trabajo, por tanto, con algunas breves especulaciones que creo que están empezando a ser apoyadas por la literatura científica sobre los déficits autistas. En mi opinión, el autismo infantil puede contemplarse como derivado de dos conjuntos interconectados de déficits básicos. El primero es el de los déficits profundos en el interés social, la comprensión/conciencia social, el juicio social, y las habilidades sociales. Estos déficits son mencionados en la literatura en términos de una deficiente "teoría de la mente" (Baron-Cohen, Tager-Flusberg, y Cohen, 1993). El segundo conjunto es el de los déficits profundos de auto-conciencia, auto-regulación, y resolución planificada de problemas. Estos déficits están ahora empezando a ser estudiados, y son mencionados en la literatura en términos de deficientes "funciones ejecutivas" (Ozonoff, Pennington, y Rogers, 1991; Prior y Hoffman, 1990). Supongamos, para esclarecer el tema de discusión, que los déficits de teoría de la mente y de las funciones ejecutivas son en efecto los polos principales de la definición del autismo como síndrome. Si éste es el caso, entonces la enseñanza del lenguaje debe ser un elemento significativo para el desarrollo de los niños autistas, ya que el lenguaje media tanto en el desarrollo de las relaciones con los otros como con uno mismo. Es más, la enseñanza del lenguaje en contextos naturales y la elicitación de fuertes motivos para la comunicación deben tener un gran énfasis en la enseñanza, ya que estas técnicas ayudan a incrementar la funcionalidad personal del lenguaje y la interrelación social.

REFERENCIAS

- BARON-COHEN, S.; TAGER-FLUSBERG, H.; and COHEN, D. J. (Eds.), (1993): *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*. Oxford University Press. London.
- DAWSON, G. and GALPERT, L. (1990): *Mothers' use of imitative play for facilitating social responsiveness and toy play in young autistic children*, *Development and Psychopathology*, 2, 151-162.
- MESIBOV, G. B.; SCHOPLER, E.; and HEARSEY, K.: *Structured teaching*. In E. SCHOPLER and G. B. MESIBOV (Eds.): *Assessment and Treatment of Behavior Problems in Autism*. Plenum Press. New York, in press.
- MUSSELWHITE, C. R. and St. LOUIS, K. W. (1988): *Communication Programming for Persons with Severe Handicaps*. Little, Brown and Company. Boston.
- OZONOFF, S.; PENNINGTON, B. F.; and ROGERS, S. G. (1991): *Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory about mind*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1105.
- PRIOR, M. and HOFFMAN, W. (1990): *Brief report: Neuropsychological testing of autistic children through an exploration with frontal lobe test*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 581-590.
- PRIZANT, B. M. and SCHULER, A. L. (1987): *Facilitating communication: Theoretical foundations*. In D. J. COHEN and A. M. DONNELLAN (Eds.): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. John Wiley & Sons. New York.
- SHAEFFER, B.; MUSIL, A.; and KOLLINZAS, G. (1980): *Total Communication: A Signed Speech Program for Nonverbal Children*. Champaign, Ill: Research Press.
- SCHULER, A. L. and PRIZANT, B. M. (1987): *Facilitating communication: Prelanguage approaches*. In D. J. COHEN and A. M. DONNELLAN (Eds.): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. John Wiley & Sons. New York.♦