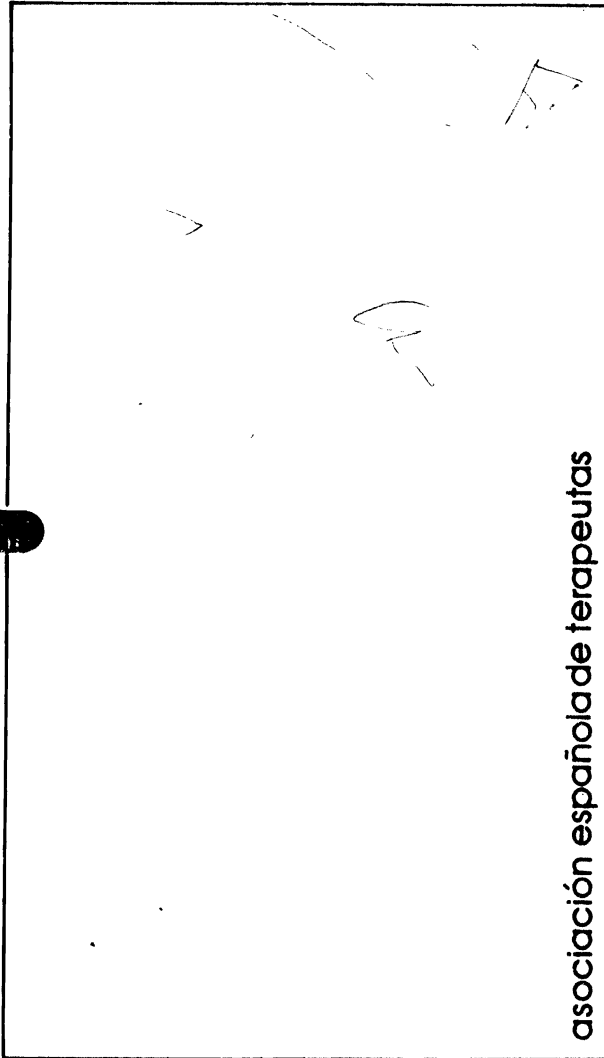


Nº2 - 3

# aetapi



asociación española de terapeutas  
de autismo y psicosis infantiles

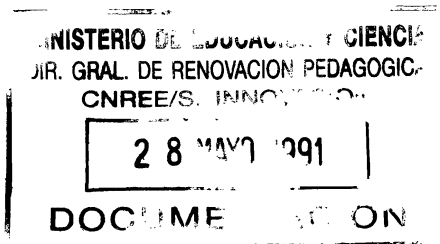
**BOLETIN**  
**de la**  
**ASOCIACION ESPAÑOLA DE TERAPEUTAS DE AUTISMO Y**  
**PSICOSIS INFANTILES.**

año 1987 núms. 2 y 3

Coordinadores: Javier Tamarit  
Mercedes Belinchón

**INDICE**

1. Editorial
2. Información general
3. Agenda profesional
4. El Centro de interés: Centro EL ALBA, Burgos
5. Entrevista con.... Emilio Ribes Iñesta
6. Informes breves
7. Bibliomanía
8. Varios



## EDITORIAL

Con este número doble intentamos paliar la demora sufrida en el envío del Boletín. Todo el trabajo acumulado al final de un curso escolar y el verano hicieron que no saliera el número dos en Julio. Pero aquí estamos de nuevo y con el ánimo puesto en seguir hacia adelante. Y una reflexión: tenemos que ser conscientes de que la vida de un Boletín como el nuestro no puede ni debe, depender de unas pocas personas, sino que ha de tener la colaboración y el entusiasmo de todos los implicados, en nuestro caso de todos los profesionales implicados en el estudio y la intervención con personas aquejadas de autismo y otros trastornos profundos de desarrollo. Hasta el momento, lo que nos ocupamos del Boletín hemos tenido que dar un "empujón" para la presentación de temas pero es necesario que contemos para el futuro con los trabajos de todos y con el entusiasmo por el intercambio, entre los profesionales, de las diversas experiencias que cada uno, día a día, lleva a cabo. El progreso en el conocimiento no se logra con el silencio, sino con la discusión, la crítica, la réplica y la exposición. Y no es solo cuestión de mayor o menor calidad en la elaboración; es cuestión de profesionalidad y de generosidad. La calidad la iremos construyendo, la profesionalidad tenemos que manifestarla en todo momento, y la generosidad es el camino hacia todo ello.

## I N F O R M A C I O N   G E N E R A L

La Junta Directiva de AETAPI, estudió en su última reunión el proyecto, presentado por el equipo dirigido por Salvador Repeto, del V Congreso Nacional de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles.

Como anticipamos en el anterior Boletín, la fecha y lugar de celebración serán los días 6, 7, 8 y 9 de Abril de 1988 en Cádiz.

La oficina permanente es:

**Apartado de Correos 169 - 11080 CADIZ.  
Tlfn (956) 287855.**

La inscripción antes del 1 de Enero es de 12.000 pts. para los socios de AETAPI, y de 16.000 pts para el resto. Después de esa fecha, es de 14.000 pts. para los socios y de 18.000 pts. para los no socios. La estancia en la Residencia del Tiempo Libre (C/ Muñoz Arenillas, s/n, sede del Congreso) cuesta 10.000 pts. La inscripción se efectuará mediante transferencia o ingreso en la C/C número 3324018474 de la Caja de Ahorros de Cadiz, sucursal urbana número 7, c/ García de Sola. La admisión no será firme hasta no remitir la confirmación de la organización.

El Congreso se articulará a través de las siguientes actividades científicas:

- Conferencias de apertura y clausura.
- Mesas de trabajo. Debate sobre:

- 1- Criterios actuales de evaluación y pronóstico.
- 2- Atención temprana.
- 3- Gnoseología de las psicosis.
- 4- Autismo y comunicación.
- 5- Adolescentes y adultos.
- 6- Intervenciones familiares.

- Comunicaciones libres.
- Sesión de pósters. Tema único: "Organización psicopedagógica del aula, aspectos globales y/o técnicas concretas".

Los resúmenes de Comunicaciones y de Posters deberán ser enviados antes del día 1 de Febrero de 1988.

El V Congreso, dirigido a socios de AETAPI y a profesionales en Autismo y Psicosis Infantiles, puede ser un buen banco de pruebas donde contrastar el desarrollo profesional alcanzado en nuestro país.

La idea central de servir de punto de encuentro y discusión es un buen punto de partida.

Animamos a todos los profesionales, socios o no de AETAPI, a participar activamente en el V Congreso, intercambiándose experiencias y discutiendo y desarrollando los temas planteados.

## AGENDA PROFESIONAL

### NOVIEMBRE

Los días 27, 28 y 29 de Noviembre se celebrarán en Gerona las "II Jornades Catalanes d'Autisme i Psicosis Infantils", organizadas por ACTTAPI (Associació Catalana de Tècnics i Terapeutes de L'Autisme i les Psicosis Infantils).

La Secretaria tiene los siguientes teléfonos:

ACTTAPI: (93) 2037882 y (93) 4277419  
En Gerona: (972) 211231.

El idioma oficial de las Jornadas es el Catalán, existiendo traducción simultánea Catalán-Francés y Francés-Catalán.

Las Jornadas se desarrollarán de acuerdo al siguiente programa:

#### **Viernes 27**

##### **Ponencias:**

Joaquim Buñuel Mir; Edwige Stapfer.

"L'autisme i les Psicosis Infantils des d'un punt de vista neurològic".

Jean-Pierre Favre

"Difficultats de coordinació en el domini psicoafectiu i cognitiu en el nen psicòtic".

Seminarios:

- a- Jean-Pierre Favre.
- b- Edwige Stapfer

Comunicaciones libres:

- Narcis Borrat. "L'estadi del mirall i la psicosi del nen".
- Mercè Odena i Ramón Duch. "La atenció educativa al nen psicòtic".
- M. Andreu i M. Martínez. Institut alba d'Ensenyament Especial.
- Claudia Lázaro. "Alguns problemes i interrogats en el treball psicoanalític amb nens psicòtics i autistes dins un marc institucional".

**Sábado 28**

Ponencias:

Michel Polo

"Reflexions del treball dins d'una institució terapèutica"

Diridier Houzel.

" Reflexions psicoanalítiques sobre el marc institucional en un hospital de dia per infants psicòtics a proposit d'una experiència de grup".

Comunicaciones libres

- B. Mantilla, j. Badia. "Dimensió clínica de la psicosi i les seves institucions"
- E. Camós. "La integració d'una nena psicòtica a l'escola ordinària".
- M. González, N. Franch. "educació i terapia per nens psicòtics i autistes en un centre d'educació especial"
- Escola d'educadores especialitzats en Girona' "La funció d'una Escola d'Educadors

Especialitats amb relació a les Entitats que atenen persones amb disfuncionalitat o dificultats en el seu viure".

Nota: Este día a las 8 de la tarde tendrá lugar la Asamblea de ACTTAPI.

### **Domingo 29**

Ponencia

Salomon Resnik

"Reflexions sobre l'autisme"

Mesa redonda

"La institució com a element terapèutic".

J. Buñuel (Guru). J. Cañadas (L'Alba). D. Cid (Bellaire). M. Rabés (Plangó). V. Subirana (Carrilet). Moderadora: Lúcia Viloca.

El precio de inscripción a las Jornadas es de 7.000 pts. para los socios de ACTTAPI y 10.000 pts. para el resto. La forma de pago es doble:

a- Talón nominativo a nombre de ACTTAPI.

b- Transferencia bancaria a Caixa de Barcelona, agencia Martí (241) de Barcelona, número de cuenta 230-45.

### **DICIEMBRE**

Los días 11 y 12 de Diciembre tendrán lugar en Sevilla, unas Jornadas sobre Autismo Infantil organizadas por la Asociación de Padres de Niños Autistas, y tendrán lugar en el salón de actos de la Delegación Provincial de la Salud (con un número máximo de asistentes de 125).

Los bloques temáticos son:

- Aproximación a un estudio clínico.
- Areas y tipos de intervención.
- Posibilidades de integración de los niños autistas.
- Recursos e instrumentos para su diagnóstico.
- Modos de comunicación no verbal.

Los ponentes son:

- Jesús Garanto Alós.
- A. Sanchez-Barranco Ruiz.
- José Luis Luceño Campos.
- María Gortazar Díaz.
- Un miembro de los E.P.O.Es (aún por determinar).

El precio de inscripción a las Jornadas es de 4.000 pts. a efectuar el pago mediante transferencia bancaria a nombre de "Jornadas sobre Autismo Infantil" C/C número 0-3496-4 del Banco de Bilbao, sucursal urbana número 6 (Macarena) Sevilla.

La inscripción, junto con un resguardo de ingreso en la entidad bancaria, ha de enviarse a:

Jornadas sobre Autismo Infantil.  
C.E.E. "Catalina de Ribera"  
Paseo Catalina de Ribera, s/n  
41004 - SEVILLA.  
tlf.: 413103 (de 10 a 13 horas).

## C E N T R O D E I N T E R E S

Centro para Niños Autistas "El Alba"  
C/ Las Torres, s/n  
09007 BURGOS

Gracias a la iniciativa de un grupo de padres que, ante la problemática de la falta de escolarización de sus hijos autistas o ante la perspectiva de tenerlos alejados del seno familiar, crearon la Asociación de Padres de Niños Autistas de Burgos, comenzó a funcionar en Septiembre de 1984 el Centro Específico "El Alba".

Actualmente "El Alba" es un Centro Concertado con la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Castilla y León.

El número de niños que asiste regularmente es de 11. Existen otros tres niños en la provincia de Burgos que reciben asesoramiento y supervisión educativa y terapéutica a través del Centro.

El horario escolar es de 9,45 a 17 horas. Los servicios prestados incluyen transporte y el comedor.

El equipo técnico está integrado por tres profesores de E.G.B., un psicólogo y un cuidador. Se cuenta con dos personas de apoyo.

## Metodología

Los niños están distribuidos en tres unidades atendiendo principalmente a su edad cronológica, su nivel de desarrollo y los trastornos de conducta asociados. En dos de estas unidades se aplica un método de preescolar adaptado y, en la unidad restante, se trabaja fundamentalmente a nivel de aprendizaje de conductas básicas, estimulación e integración sensorial, hábitos de autonomía, etc.

Al comenzar el curso se realiza una evaluación psicopedagógica de cada niño que sirve de base para la programación de los objetivos generales que se pretenden conseguir durante el curso escolar respecto a todas las áreas que implican el proceso educativo integral del alumno:

- Área de lenguaje
- Desarrollo pre-operatorio
- Área de socialización
- Área de plástica y pretecnología
- Hábitos de aseo y autonomía personal
- Psicomotricidad

Paralelamente a esta programación larga, se desarrolla una programación a corto plazo realizándose en periodos quincenales, con una evaluación continua para comprobar los objetivos logrados.

Todo el trabajo se lleva a cabo en equipo aunque la aplicación práctica sea de manera individualizada adecuándose a las necesidades de cada niño. Todo ello dentro de una filosofía

ecológica: en nuestro método de trabajo se encuentran implicados todos aquellos que de alguna manera se relacionan con el niño (familia, escuela, comunidad) con el fin de lograr la mejor integración social posible, sin separarle ni alterar su entorno geográfico y social.

### Otras actividades

- Piscina: Se asiste al Complejo Municipal todos los lunes en horario de tarde.

- Normalización: Salidas urbanas, excursiones y actividades deportivas.

- Colonias de verano: Durante el año 87 se han comenzado dos programas que se ampliarán y desarrollarán más minuciosamente el próximo curso:

- Programa de Comunicación Total para niños no verbales del Dr. Schaeffer; contando con el asesoramiento y supervisión del equipo CEPRI (Madrid).

- Programa de Ocio y Tiempo Libre, en colaboración con la Federación de Asociaciones de Padres de Niños Minusválidos de Burgos y otros colectivos. Pensamos que la escuela no debe dar simplemente un educación especial al niño dentro de los muros del Centro Escolar, sino que su labor continúa organizando actividades lúdico-recreativas en establecimientos públicos, parques infantiles, etc., con la finalidad de apoyar y normalizar la vida familiar y conseguir la máxima integración social del niño autista.

## ENTREVISTA CON ....

Emilio Ribes Iñesta. Profesor de Psicología en la Universidad Autónoma de México. Itzcala.

En Enero de 1982 y con ocasión de prolongar la obra de Emilio Ribes "El conductismo: Reflexiones críticas" (Ed. Fontanella, 1982), escribía Ramón Bayés: "De los hombres y mujeres que he conocido a lo largo de mi vida, pocos, muy pocos, han conseguido impresionarme. He de confesar que Emilio Ribes es uno de ellos. De haber vivido en el siglo XV, hubiera sido, probablemente un perfecto hombre del Renacimiento: líder y científico al mismo tiempo; profundamente interesado por los problemas filosóficos, epistemológicos y políticos, y, a la vez, por la literatura, el teatro, la pintura y la música". (p.8)

Hace ahora un año conversábamos con él, le escuchábamos, le admirábamos... Su teoría de la conducta, la conducta no como acción sino como interacción (Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico". E. Ribes y F. López. Trillas, 1985) revela un profundo conocimiento crítico del conductismo y ofrece una salida a los problemas que éste plantea. Cuando, al principio, charlando con él, le pedimos que, brevemente, establezca una diferenciación entre la conducta como acción y la conducta como interacción, nos contesta:

Con mucha facilidad ... treinta minutos o una cosa así...

...Emilio Ribes, psicólogo, inteligente, barcelonés de nacimiento, mejicano desde los tres años...

La diferencia fundamental es cómo definimos el objeto de la Psicología. El concepto de conducta tal y como se definió originalmente no permitía distinguir entre lo que el organismo hace -que es la función biológica- y el componente psicológico de lo que el organismo hace. La propuesta de Kantor, que es prácticamente cinco años posterior a la de Watson, es que lo que estudiamos nosotros es la interrelación entre el organismo y los objetos de estímulo del ambiente. Los objetos de estímulo del ambiente no se refieren, en la mayor parte de los casos, a objetos aislados sino a objetos que pueden actuar simultáneamente y que pueden compartir o no distintas funciones y que pueden constituir a otros organismos, otros individuos; o sea que el concepto de objeto no es un concepto estático, singular, único, tradicional.

El concepto de interconducta... es para hacer énfasis en que lo que te interesa no es la acción del organismo -que es lo que Kantor llamaba conducta biológica- sino la conducta psicológica, es decir, el establecimiento de funciones a partir de la experiencia. Estas funciones sólo se dan como interrelación y lo que estudias tú son las funciones, porque la conducta la estudia el biólogo,... como los objetos de estímulo lo estudian los lingüistas, o los sociólogos o los físicos o los químicos...

Lo único que es específico pero exclusivo

de la Psicología es esa interrelación: no hay otra disciplina que la adopte. Es por eso que no solamente es una corrección necesaria a la formulación más antigua del conductismo histórico (como lo llamo yo), sino que además es necesaria para delimitar el campo específico de lo psicológico, porque, si no, caes en problemas del tipo de en qué medida esto es lingüística, o en qué medida esto es biología, etc.

Cuando tú estudias la interrelación es tan psicológico el objeto como el organismo, no hay diferencia. Y por eso el problema de interior-exterior se pierde como problema: de hecho no tiene ningún sentido. A lo que te lleva esto es a que, si lo que estudias es la relación, ningún componente de la relación puede ser causal del otro, porque la relación en sí misma es lo que estudias. De este modo, lo que cambia es todo el concepto de la lógica de la explicación: abandonas la lógica de la causalidad mecánica, que no es exclusiva de la teoría del condicionamiento (por ejemplo, las teorías informacionales son teorías mecánicas porque implican fundamentalmente linealidad causal) y todo lo que asumes es una teoría en donde existen dos tipos de conceptos: conceptos que se refieren a ocurrencias -y son los que describen la función-; y conceptos que se refieren a tendencias, o colecciones de ocurrencias, que es lo que llamamos categorías disposicionales, y que son la historia y los factores del contexto (lo que llama Kantor el campo interconductual).

Así, la explicación se da ahora en términos del sistema de mediaciones que se dan entre los distintos elementos que forman el

campo: los elementos en relación -que es la función-; los elementos del contexto -que pueden ser el contexto del organismo y el contexto de la situación-; y el contexto histórico -que es la forma con que el individuo entra en esa interacción particular, en términos de la funcionalidad que han tenido los objetos de estímulos presentes relativo al organismo, sea o no esa la acción. Entonces, claro, lo que es importante es hacer una taxonomía de las mediaciones, es decir, de los tipos de interrelación en que entras, eso es lo que llamamos funciones. La ventaja de este tipo de análisis es que no diferencia entre estructura y función: la función es la estructura del campo.

Aquí estamos acostumbrados, cuando hablamos del proceso evolutivo, a un proceso muy lineal... lo piagetiano en este sentido está muy cerca. Estamos muy condicionados por un modelo de explicación genética; entonces, con esta nueva manera de entender el objeto de la psicología, la interconducta evolutivamente... ¿cómo se estudia?; lo evolutivo, en tu contexto ¿qué significado tiene?: ¿qué se entendería por nivel de desarrollo?

Ahorita te platico. Esto te lleva a una Psicología desde el punto de vista teórico exclusivamente, ya no como aplicación de conocimiento, que tiene cuatro grandes problemas. Los voy a ir denominando en términos de lo que yo considero que es el orden de necesidad lógica de la teoría... Para satisfacerte.

Emilio Ribes tiene un conversación

cadenciosa, continua, densa, mediatada ...  
satisface.

La primera es lo que yo llamo la Teoría de Proceso; o sea, una teoría de la conducta, desde esta perspectiva, primero tiene que desarrollar una teoría de proceso. Y una teoría de proceso debe empezar, como todas las ciencias, primero por un sistema de definiciones a partir de esta metateoría de la concepción de la Psicología, de la concepción de la explicación del tipo de factores que vas a estudiar; y segundo, por una taxonomía del tipo de mediaciones. Es decir, que esta teoría tiene que empezar por la taxonomía como delimitación de niveles; niveles que implican complejidad cualitativa, no solo cuantitativa, porque te preocupa la organización y no el número de elementos organizados. Obviamente, a medida que aumenta la complejidad cualitativa aumenta la complejidad cualitativa automáticamente. Pero el criterio no es solo cuantitativo; en eso también nos distinguimos del enfoque skinneriano tradicional, en el que la complejidad se entiende como incremento aditivo de variables.

Esta complejidad cualitativa hace, sin embargo, -y esa es una característica, diríamos, aristotélica de la teoría- que los niveles no se consideran excluyentes, sino inclusivos, progresivamente inclusivos. Es muy parecido a un modelo embriológico; es decir, lo complejo se desarrolla a partir de lo simple, como si fuera una espiral, pero lo simple sigue permaneciendo dentro de lo complejo; y lo complejo sigue dependiendo del funcionamiento de lo simple; pero lo simple se va modulando por la organización de la complejidad en la que

está involucrado. Esto es muy bonito porque te permite establecer las relaciones de necesidad, pero te permite establecer, también, la funcionalidad relativamente autónoma, y te permite identificar la modulación diferencial de un nivel por el otro.

Cuando tienes que implicar esa taxonomía desde el punto de vista de la teoría del proceso lo que tienes que hacer ahora es lo que llaman la investigación sincrónica que es una investigación estrictamente experimental. Esta investigación experimental es una investigación, fundamentalmente, primero de existencia del nivel de proceso, que es lo que llamarías exploración de que en efecto se da; segundo, de niveles de diferenciación del proceso, porque se dan niveles de diferenciación que conservan además la misma característica de progresividad inclusiva; y tercero, el estudio paramétrico de aquellos fenómenos que has demostrado. Eso es lo que te va a permitir después formular lo que llamarías leyes. Ahora, una vez que tienes identificados los procesos, y puesto que hay una inclusividad lógica, tú supones que proceso de evolución es la realización diacrónica de este proceso que has identificado sincrónicamente; es decir que en el laboratorio tu funciones con tiempos cero, en cambio en el desarrollo funciones con tiempos reales. Lo que tú tratas de hacer ahora es identificar el proceso de la evolución, a través de tres métodos (incluso podría decir de cuatro métodos):

Uno, y primero, tratar de constatar que tus categorías son aplicables dentro de un estudio longitudinal naturalista; es decir, que lo que ocurra en la evolución normal pueda ser

descrito, de acuerdo con las categorías que generas de tu teoría de proceso. Dos, identificar experimentalmente las transiciones. Tres, comparar, es decir, contruir los tiempos reales a través de tiempos artificiales, que es lo que se llama el método comparado. Y cuatro, sintetizar experimentalmente las transiciones, que es lo llamarías en Psicología Evolutiva Experimental, es decir produzco la transición si conozco los parámetros.

La lógica y única diferenciación de una teoría evolutiva y una teoría de proceso es que la teoría evolutiva está interesada en la transición y la teoría de proceso está interesada en los parámetros del estudio logrado; una se preocupa por procesos de secuencia y otra por procesos de tiempo sincrónico. Obviamente, el otro planteamiento es lineal, no tiene mucho sentido, pues si es progresivamente inclusivo nunca puede ser lineal; dado que todos pueden funcionar, asumes la asimetría. Ahora, cuando tú quieras estudiar la teoría de la evolución como una teoría de categorías de proceso, como una teoría que se ajusta a las especificidades de ambientes particulares, tienes que empezar a desarrollar lo que yo llamo la Teoría de las Competencias.

La Teoría de las Competencias implica, ahora sí, definir las morfologías revelantes a esos procesos de desarrollo para grupo o poblaciones de individuos en diferentes tipos de ambientes; entonces sigues teniendo una teoría de la evolución que es universal pero que te puedes adaptar específicamente a diferencias culturales, y así se rompe el otro problema tradicional de la teoría de la evolución, que es el problema de la

contaminación cultural del proceso. Y hay una tercera área correlacionada que es lo que yo llamo la Teoría Comparada. Si tienes una teoría evolutiva, una teoría de proceso, puedes tener la teoría comparada de la conducta: es el problema de la filogenia.

Normalmente se ha asumido que hay una filogenia en la conducta: nosotros lo que asumimos es que hay una conducta en la filogenia. Lo importante es delimitar las diferencias funcionales de la conducta en los distintos niveles de la filogenia, sin asumir que la filogenia es productora de esas diferencias conductuales. No asumimos una correspondencia biunívoca entre estructura biológica y comportamiento. Nuevamente esto te lleva toda una serie de consideraciones que probablemente es mucho más relevante, para la teoría de la filogenia, asumir como variable los procesos conductuales, que a la inversa, como se ha hecho, que es asumir a la filogenia como una variable a posteriori o prefigurada, dependiendo del tipo de teoría a la que tú recurras para explicar las diferencias, que son normalmente diferencias de tarea no diferencias de proceso.

Y luego hay un último y cuarto nivel, muy importante que es la Teoría de la Individuación, es decir la teoría de las diferencias individuales. Estudiamos los individuos y además debemos explicar el resultado individual de la forma particular en que hacen contacto para cada individuo las variables, que es la teoría de la personalidad. La Teoría de la Individuación, entonces es la teoría de cómo los procesos de transición genéricos pueden explicarse en términos de una

historia singular, un proceso de individuación que hace a todo individuo diferente del otro, pero que ese individuo es diferente en términos de que nunca va a poder ser incluido en una categoría poblacional. Por eso no nos gustan las teorías de la personalidad tradicionales; no son teorías de la individualidad, son teorías de la población, son teorías de biotipos, de somatotipos o antropotipos, o alguna cosa por el estilo. Nosotros vemos que ningún individuo puede ser etiquetado. No hay taxonomía de la diferencia; lo que va a haber es taxonomía de las condiciones en que puedes observar la diferencia. Es una teoría de las consistencias individuales y cómo una consistencia te hace diferente de otro.

El modelo expuesto por Emilio Ribes plantea interrogantes desde la perspectiva del autismo. En autismo siempre se ha hablado de perfiles de desarrollo asimétricos. Ribes habla de un proceso en espiral que asume la asimetría, que asume que ciertas competencias, pueden estar funcionando en diferente nivel en un momento dado. Además el autismo se describe, al menos en parte, como una perturbación de la interacción... ¿cómo se interpreta el autismo dentro de este modelo?

Mira, por ejemplo, si ves las primeras cosas que describía Lovaas, de lo que llamaba la aversión al contacto visual, que parecía ser un indicador de lo que llamamos autismo puro, el problema de por qué el sujeto evita el contacto visual se vuelve una conducta metafísica; es decir, eso no tiene mucho sentido porque tú puedes suponer que es por consecuencia de una carencia historizada de socialización o porque existe un desorden

biológico asociado que lo facilita. Es decir, la condición que lo dispone puede ser distinta incluso para cada niño. Lo que es interesante es que si un niño no hace contacto visual, automáticamente tú puedes asumir que todas las funciones de tipo contextual, que implican reacción diferencial al ambiente social, no se van a establecer. Y eso te explica por qué, automáticamente, el niño autista se vuelve aislado, se vuelve autoagresivo, se vuelve mudo funcionalmente, independientemente que pueda o no verbalizar, y se vuelve poco regulado por factores de tipos social. Las estereotipias u la autoestimulación casi siempre son producto de la restricción de la conducta funcional. A veces le damos mucha importancia porque las interpretamos como rituales, le imprimimos mitología al asunto... al menos los psicodinamistas.

También los podemos ver como suplenia de la falta de estimulación en el entorno...

Prácticamente cualquier tipo de condición que implique restricción de respuesta, ya sea por motivos funcionales o por motivos físicos, conduce a la aparición de formas de autoestimulación, de estereotipias... eso es muy evidente.

Se ven en el metro, en las salas de espera...

La estereotipia realmente yo la vería como un efecto secundario, como un epifenómeno... El niño nace con unas funciones contextuales muy simples, no porque carezca de la reactividad sensorial para establecerlas sino porque no existen las funciones apropiadas para dicha

reactividad, porque el campo contingencialmente no obliga.

¿Asumes que, según eso, si el campo obligara...?

Bueno, los estudios de Lovaas son muy demostrativos. Lo que obliga del campo no es la relación misma sino lo que llamamos los factores disposicionales. Los estudios tradicionales de Lovaas de juntar reforzamiento negativo, reforzamiento positivo y castigo simultáneamente en un solo episodio, que elimina la utilización de daño, que fuerza al contacto visual, al halago y el efecto social de la sonrisa como reforzador asociado a la terminación del shock que se aplica contingente, tenían efectos prodigiosos. Ese es un dato que no hay que olvidar. Y por eso yo creo que muchos de los problemas de falta, por ejemplo, de relaciones contextuales apropiadas del niño autista son problemas de tipo motivacional y la gente no les ha tratado motivacionalmente; les ha tratado motivacionalmente confundiendo el problema de las disposiciones como si hubiera motivadores universales (la comida, por ejemplo) y sin hacer el análisis específico de la condición disposicional de cada niño. Entonces, claro, si hay funciones contextuales alteradas, automáticamente no puede establecerse otro tipo de funciones que yo llamo suplementarias, que es cuando el niño puede de alguna manera, mediar las relaciones entre estímulos a los que primero reacciona. Y si no existen las relaciones en las que él pueda mediar, tampoco puede desarrollar funciones sustitutivas, porque no tiene a quien afectar. Entonces va creando como una progresión geométrica de

deficiencias acumuladas funcionalmente.

El diseño de Emilio Ribes es ambientalista. A nivel terapéutico el problema en el establecimiento de las interacciones manifestado por los niños autistas, ¿presupondría una remodelación de las condiciones de interacción?, ¿de las interacciones mismas?... ¿cuál sería el principio general de diseño terapéutico?

Yo, lo primero que haría es aprender a ver el desarrollo normal...

En eso estamos totalmente de acuerdo. Es un magnífico principio...

...porque es a partir del desarrollo normal que entiendes el desarrollo alterado. No puedes construir condiciones para estructurar un desarrollo compensatorio si no sabes como ocurre el desarrollo normal.

¿Y cuánto sabéis en vuestro grupo, en este momento, sobre ese desarrollo normal?

Muy poco. No sabemos gran cosa. Yo creo que la gran contribución del análisis de conducta, por ejemplo, el problema del retardo es concebido como retardo en el desarrollo, y no como patología en sí mismo. Suponía enrolarse en un continuo de desarrollo. No era un simple cambio de nombre. Implicaba estudiar el desarrollo no retardado y ajustarlo a la especificidad de la cultura del niño y de los padres.

El grupo de Ribes está estudiando situaciones de interacción entre la madre y el

niño, con arreglo a su modelo teórico... ¿qué hallazgos habeis logrado?

Por un lado se trataba de desarrollar una escala de categorías formales, para hacer contacto después con la gente de otros campos y demostrar que los cambios formales son consecuencia de los cambios funcionales, y que no se entienden si no es a través de una interfase funcional. Hemos utilizado categorías de la pragmática y categorías de tipo morfológico. Y ahora mismo Luis Antonio Pineda está trabajando el problema del análisis puramente de relaciones contextuales analizando primero la niña y después ver a la madre, y luego ver la interacción desde la niña y desde la madre. Y esto lo estamos tratando de extrapolar a la práctica educativa. Vamos a entrar el salón de clases para ver, no la tecnología de la enseñanza, sino la tecnología del aprendizaje.

El proyecto es tremendamente extenso y ambicioso...

Ahora estamos metidos en un proyecto de estudios a base de un procedimiento de igualación a la muestra de segundo orden que podemos bajar de nivel contextual a nivel sustitutivo no referencial, con el mismo diseño básico. Lo que va cambiando son las instrucciones, el tipo de estímulos, etc., es como tener un elevador funcional. Con eso lo que planteamos es tener una escala de evaluación cognoscitiva del desarrollo, pero computarizado, lo que estudiamos son interacciones no medidas criterio. Y lo que queremos hacer ahora es correlacionar nuestras medidas interactivas con condiciones prácticas

en el salón de clases; y tratar de identificar si el nivel que identificamos en un niño corresponde a un nivel de práctica educativa particular de la maestra. Por ejemplo en el trabajo de Luis Antonio ve que niños que muestran mucha mayor complejidad en el desarrollo lingüístico están vinculados sistemáticamente a prácticas didácticas y maestros no didácticos. Entonces es entender la práctica didáctica en términos de la tecnología de cómo enseñar, no preocuparnos de lo hace el maestro, sino en preocuparnos qué es lo que hace el que aprende, el que aprende en interacción con el que enseña. Y esto es un proyecto comparado que esperamos hacer con la gente de Sevilla, porque lo vamos a hacer con bilingües...

**¿En Sevilla ...? -a dúo y con los ojos como platos-**

Ahorita os lo voy a explicar. Vamos a hacerlo con población indígena y población urbana en Méjico, y hay bilingües; en Puerto Rico, con el bilingüismo inglés-español lo vamos a hacer en Cataluña, pero queremos tener otra población española como control. Vamos a hacer análisis interconductual transcultural.

**No salimos de nuestro asombro, y aún queda más...**

Una última observación para los computacionales. Vamos a hacer también estudios con computadoras no como aparato sino como modelo... pero al revés. Así como Dios se hizo a imagen y semejanza del hombre, los psicólogos, como la religión la hemos invertido -la religión hizo al hombre a imagen y

semejanza de Dios- los psicólogos cognitivistas hicieron al hombre a imagen y semejanza de la computadora. Entonces lo que suponemos es que vamos a poder producir mejores funciones de computadora. Vamos a usar la computadora como un simulador de funciones humanas, y no al revés: al ser humano como un simulador de funciones de computadora. Entonces vamos a poder desarrollar algoritmos para las computadoras, de software obviamente.

Se benefician los niños pequeños, los escolares..., las computadoras... Es, como apunta en tono de broma Emilio Ribes, "toda una cosmogonia..." ...interconductual -señalamos nosotros...- Gracias Emilio Ribes y hasta siempre.

Javier Tamarit  
Mercedes Belinchón

## B I B L I O M A N I A

### FONDO BIBLIOGRAFICO

En este número... artículos sobre autismo en castellano:

- ABAD, J.: Taure. Tratamiento de autistas y rehabilitación". Siglo Cero. núm. 40, 1975, pp. 56-58.
- AJURIAGUERRA, J. de: Las psicosis infantiles. Manual de Psiquiatría Infantil. (4 ed.). Barcelona, Toray - Masson, 1979, pp. 673-731.
- ALVAREZ SANCHEZ, C. y FRATS VIZAS, J.M.: Comportamiento autístico en enfermos neuropediátricos. Boletín de la Sociedad Vasco-Navarra de Pediatría. 1975, 10, 39, pp 167 - 176.
- ARANA, J.: Análisis del autismo. Subnormalidad psíquica. Madrid. Instituto de Ciencias del Hombre, CIBIS, SEREM, 1978, pp. 131-150.
- ARENSBURG, A.M.: Evolución de la comunicación terapéutica en el tratamiento psicoanalítico de un caso de autismo. Información Psicológica. 1984, 26, 16-27.
- BARRERO, M.J.: Aplicación de la musicoterapia

a niños autistas". Boletín de Estudios y Documentación del SEREM. 1978, 11, pp. 35-42.

- BARRIO, V.: El lenguaje en los niños autistas. Información Psicológica. 1986, 26, 10-15.
- BELINCHON, M. y RIVIERE, A.: El lenguaje autista desde una perspectiva correlacional. Estudios de psicología. 1981, 5 - 6, pp 21- 39.
- BITTINI, P.: Tratamiento del autismo en Inglaterra. Afanias. 1978, núm. 25, pp. 29-33.
- BOSCH, G. y JUNGJOHANN, E.: Aspectos fenomenológicos del autismo infantil precoz. Siglo Cero, 40, 1975, pp.
- CASTELLS, P.: ¿Qué es el autismo infantil?. El hijo subnormal. Barcelona. Ed. Bruguera, 1978, pp. 49-55.
- CAU, El: Una experiencia terapéutica para la rehabilitación y reeducación del autismo y las psicosis infantiles. Información Psicológica, 1986, 26, pp.35-40.
- CENTRE ESPECIAL CARRILET: Vida terapéutica en un hospital de día para niños autistas y psicóticos. Boletín de Estudios y documentos del SEREM. 1977, 9, pp. 25 - 38.
- CLAUDIO, A.: Consideraciones sobre el autismo. Revista de Psicología y

Pedagogía Aplicadas, 1981, 13, núm. 25-25, pp. 67-72.

- DIEZ CUERVO, A. ¿Es o no es autismo?. Minusval. 1978, 26, pp. 8-9.
- GARCIA, J.N.: Medida del nivel de autismo. Siglo Cero, 1984, 96, pp. 42-50
- GARCIA, J.N.: Evaluación psicológica en niños autistas y otros sujetos afines. Siglo Cero, 1984, 93, pp. 51-60.
- GARDENER, F.: Autismo infantil. Tribuna medica. 1974, 559, pp. 7-8.
- GUTIERREZ, E. y QUESADA, M.E. de: Autismo infantil precoz. Estudio de un grupo. Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana. 1984, 25, 4, pp. 635 - 654.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO: Fundamentos para la organización de programas investigativos sobre autismo. Publicaciones sobre retardo mental. 1973 núm. 27, pp. 16.
- LE MONIER: A propósito de un caso de autismo. Madrid. IV Congreso Internacional de Andro-psico-fonología, 1974, (15 p.)
- MARCOS, J.L. y CANAL, R.: La conducta autopunitiva en el autismo: un nuevo enfoque conductual de tratamiento. Infancia y Aprendizaje. 1985. 31 - 32, pp. 173-186.

- MARTOS, J. y otros: Comunicación simultánea: un modelo para enfrentar los déficits lingüísticos del niño autista. Estudios de Psicología, 1985, 19 - 20, pp. 63 - 72.
- MARTOS, J. y otros: El rompecabezas del autismo. Educación. 1982, 1, 25, pp. 1-4-5.
- MORANDE, G. y PERAL, M.: El paradigma autista. Una hipótesis de trabajo y una aproximación terapéutica. Estudios de Psicología, 1983, 13, 79-84.
- NADAL, M. y otros: La integración del niño autista. Esperanza, 1983. 3. 11, 9-11.
- NEGRON, L.T. y otros: Análisis descriptivo de una muestra de niños con diagnóstico de autismo. Niños, 1980, 14, 49-50, pp. 51-63.
- PENA, J.L.: Padres y profesionales en la vida del autista. Minusval, 1978, 26, 15-16.
- PEREZ PEREZ, F. Autismo, un problema de comunicación. Minusval, 1978, 26, pp. 12-13.
- POCH, S.: Terapia a través de la música. Minusval, 1978, 26, pp. 26.
- POLAINO-LORENTE, A.: Criterios clínicos y/o comportamentales en el diagnóstico del autismo infantil. Archivos de

neurología, 44, núm. 5-6. 335-348.

- POLAINO-LORENTE, A.: Autismo infantil: hipótesis etiológicas y diagnóstico diferencial. Revista de Psicología General y Aplicada, 1980, 35, 5, pp. 821-826.
- POLAINO-LORENTE, A.: Tratamientos del autismo infantil. Revista de Psiquiatría y Psicología Médicas, 1981, 15, 1, pp. 45-47.
- POLAINO- LORENTE, A. Entrenamiento de profesores en modificación de comportamiento autista: una revisión crítica. Revista Española de Pedagogía, 1983, 41, 159, pp. 43-65.
- POLAINO-LORENTE, A. y PEÑA-MARTINEZ, C.: El continuismo observacional en el análisis funcional de la conducta autista. Análisis y Modificación de Conducta, 1979, 5, 9, 265-286.
- POLAINO-LORENTE, A. y PEÑA, C.: Intervención de los padres y profesores en el tratamiento psicopedagógico del autismo infantil. Acta Pediátrica Española, 1982, 40, 1, 20-26.
- RIVIERE, A.: Minusvalía del lenguaje y de las funciones perceptivas. Minusval, 1979, 26, pp. 10-11.
- RIVIERE, A.: Interacción y símbolo en autistas. Infancia y aprendizaje, 1983, 3, 22, pp. 3-25.

- RIVIERE, A.: Modificación de conducta en el autismo infantil. Revista Española de Pedagogía, 1984, núm. 164-165, pp. 283-316.
- RIVIERE, A.: Principios de definición y tratamiento del autismo infantil. Boletín del Real Patronato de Atención a Personas con Minusvalías. Madrid, 1986, 5, pp. 7-18.
- RIVIERE, A. y BELINCHON, M.: Reflexiones sobre el lenguaje del autista: I. Análisis descriptivos y diferencias con la disfasia receptiva. Infancia y Aprendizaje, 1981, 13, pp. 89-120.
- SANSO, F.: Establecimiento de un repertorio mínimo de lenguaje productivo en una niña autista muda. Revista de Logopedia y Fonoaudiología, 1984, 4, 1, pp. 27-36.
- SARRIA, E.: Análisis comparativo de la conducta de niños autistas, deficientes y normales en una situación de interacción. Infancia y Aprendizaje, 1986, 33, 77-78.
- TINBERGEN, N.: Diez años de estudio sobre el autismo infantil y una nueva terapia eficaz. Educación Especial, 1982, 1, 4, pp. 5-8.
- VICTOROV, I. T. y otros: El cuadro del delirio autístico confabulatorio de origen psicógeno. Revista del

Hospital Psiquiátrico de la Habana.  
1975, 16, núm. extra, pp. 92-114.

- VILLAREAL, L.: Efectos del reforzamiento de operaciones múltiples, duración y actividad interensayo en el aprendizaje de niños con retardo y autismo. Revista de análisis del comportamiento, 1984, 2, pp. 187-201.
- WING, L.: Los niños autistas y sus familiares. Siglo Cero, 40, 1975.

**\*\* Artículos sin autor:**

- Autismo y deficiencia mental. Siglo Cero, 40, 1975, pp. 5-7.
- Los niños autistas y sus padres. Voces, 1978, 86, p. 2.
- Los niños psicóticos se expresan. Siglo Cero, 1975, 40, pp. 42-44.
- Problemas de las familias. Siglo Cero, 1975, 40, pp. 53-55.
- Una semana de convivencia. Siglo Cero, 1975, 40, p.41.

**NOTA : Será bienvenida cualquier referencia no incluida en este listado. ¡Gracias!**

## NOVEDADES

### Resúmenes del Journal of Autism and Developmental Children. Vol. 16, núm. 4, 1986.

\* Relaciones entre hermanos de niños con  
hermanas y hermanos autistas, retrasados  
mentales y normales (S.M. McHale, J. Sloan y  
R.J.. Simeonsson -pg. 399).

Los sujetos fueron 90 niños de 6 y 11 años, 30 de ellos con hermanos o hermanas retrasados y 30 con hermanos y hermanas normales. Se les preguntó acerca de las relaciones con sus hermanos mediante una entrevista abierta y, en el caso de los que tenían hermanos autistas o retrasados, también respondían acerca de preguntas de los problemas particulares que se les planteaban relativos a sus hermanos. Además, las madres rellenaron una escala de calificación conductual en la que descubrían los aspectos positivos y negativos de la conducta de sus hijos con sus hermanos. En general, los niños y las madres evaluaron positivamente las relaciones entre hermanos. Las comparaciones de grupo indicaron que los niños con hermanos autistas y retrasados mentales no difieren en ninguna de las medidas del autoinforme.

Los niños con hermanos normales informaron que las relaciones con su familia eran ligeramente más cohesivas pero por lo demás no diferían de las de los niños con hermanos retrasados y autistas. Otros análisis revelaron que las variables edad, sexo y tamaño familiar, variables estaban sexotamaño familiarmente

correlacionadas con la calidad de las relaciones entre hermanos con niños retrasados y autistas, como con niños del problema específico (en cuestiones de favoritismo paterno, habilidades de enfrentamiento, preocupación por el futuro niño retrasado o autista).

-----

\* Niños criados en ambiente de aislamiento temporal por causa de enfermedades congénitas severas e inmunodeficiencia: Efectos sobre el desarrollo emocional y cognitivo (M. H. Tamaroff, Y. Nir, N. Straker (pg. 415)).

Se estudiaron mediante la ejecución de test psicológicos y de observaciones formales, los aspectos del desarrollo emocional y cognitivo de cuatro niños criados en ambiente de aislamiento por causa de enfermedades congénitas severas unidas a inmunodeficiencia. Los niños fueron estudiados mientras que estaban en tratamiento y después de ser dados de alta, una vez que se realizaba con éxito el tratamiento médico. El tiempo de tratamiento en aislamiento temporal varió de 10 a 50 meses. Se observó en dos de los cuatro niños actividad autogenerada deficiente, incluyendo habilidades motrices, y habilidades cognitivas de base motriz tales como lenguaje expresivo. Se observó que los déficits eran moderadamente reversibles tanto en los casos de alta como en los de programas de intervención en hospital. Se discute el material de los casos haciendo

referencia a los trastornos severos en la alimentación oral, calidad del compromiso de los padres y del aislamiento sensorial inherente al enfermo.

-----

\* Autismo, retraso mental y anomalías cromosómicas (R. Mariner, A. W. Jackson III, A. Levitas, R. J. Hagerman, M. Braden, F. M. McBogg, A. C. M. Smith, R. Berry -pg. 425).

Hay informes de anomalías en los cromosomas sexuales, que incluyen carotipos XXY, XYY y X frágiles en personas autistas, pero los déficits cromosómicos estructurales raramente han sido analizados. Este artículo presenta cuatro pacientes con autismo, retraso mental, rasgos dismórficos menores y déficits cromosómicos estructurales. Estos pacientes comparten los siguientes rasgos autistas: fascinación con objetos inanimados, reacciones catastróficas a cambios de ambiente o cambios en su rutina diaria, ecolalia y pobreza en las relaciones; sus puntuaciones en C.I. indican retraso mental de moderado a severo. Sus anomalías cromosómicas incluyen inversión /duplicación de 3p y 16q, 5p+, y 17p-. Los cromosomas de los padres son todos normales. Debería efectuarse un análisis cromosómico en los individuos retrasados u en autistas, especialmente aquellos con anomalías físicas menores y sin etiología específica de su retraso.

-----

\* Autismo y teoría de Piaget: ¿Son los dos compatibles? (S. B. Morgan -pg. 441).

En términos piagetianos se interpreta el autismo haciendo especial referencia a la cuestión de si el desarrollo cognitivo utópico representa una excepción a la hipótesis de la secuencia normal. Se revisan los hallazgos de la investigación relevante que aplica la teoría de Piaget al retraso mental, a las psicosis y al autismo.

Las aparentes excepciones a esa hipótesis que se dan en individuos autistas se explican mediante la teoría de los dos factores de Piaget de funciones figurativas versus operativas. Muchos autistas muestran un freno de las condiciones operativas desde el nivel sensoriomotor mientras que continúan prosperando en funciones figurativas. Este freno precoz interfiere en el desarrollo subsiguiente de las habilidades de alto nivel, conceptuales, simbólicas y sociales. Se ofrecen cuestiones para la investigación.

-----

\* Los efectos de usar la autodestimulación con objetos como un refuerzo de la tarea de trabajo prevocacional de un niño autista (J. S. & W. J. White (pg. 459)).

El propósito de este estudio era examinar los efectos de la autoestimulación con objetos sobre las respuestas de trabajo prevocacional y

sobre las conductas autoestimuladoras interruptoras de tarea de un muchacho autista de 13 años. Se usó un diseño de línea base múltiple sobre las diferentes tareas prevocacionales, asociando una manipulación sistémica de la autoestimulación con objetos con un incremento de las tareas correctas o una discriminación de las conductas autoestimuladoras interruptoras de tarea. Un análisis de estos datos indica que la conducta autoestimuladora puede moldearse en base a facilitar una competencia en la ejecución. La información sobre la validación social sugiere que se ha dado una favorable respuesta generalizada. Sobre la tarea de los hallazgos de este estudio, se discuten futuras necesidades de investigación.

-----

\* Los efectos del contexto sobre la ocurrencia de ecolalia inmediata en niños autistas (M. H. Charlop).

Se diseñó este estudio para evaluar la familiaridad del contexto sobre la ecolalia inmediata de los niños autistas. Se presentó a seis muchachos autistas una tarea de denominación receptiva en distintos contextos que variaban en la familiaridad de la persona, en la habitación y en la tarea estimular.

Se registró la cantidad de ecolalia inmediata emitida durante la tarea en cada uno de los contextos. Los resultados indicaron que la mayor cantidad de ecolalia ocurría en

situaciones en las que una persona no familiar presentaba una tarea estimular no familiar. El segundo mayor número de ecolalias ocurrió cuando una persona familiar presentaba unos estímulos no familiares. Se discuten los resultados en términos de literatura previa, del diseño de la clase, y de los procedimientos de tratamiento para niños autistas.

-----

\* Un análisis de la validación de instrumentos utilizados para evaluar el autismo (M.B. Teal & M. J. Wieve; pg. 485)

El diferenciar el autismo de otras alteraciones, especialmente el retraso mental, ha sido un problema constante para los Centros. Este estudio investigó la efectividad de tres instrumentos para discriminar niños autistas de retrasados mentales educables. Se administró el Autism Screening Instrument for Education Planning (ASIEP), el Childhood Autismo Rating Scale (CARS), y el Diagnostic Checklist for Behavior Disturbed Children, Forma E-2 a 20 autistas y 20 retrasados mentales. Se usó el análisis discriminante para determinar la mejor combinación lineal de escalas que pudieran separar los dos grupos de niños. Se encontró que los tres instrumentos separaban las dos muestras. No obstante, el CARS y el ASIEP ofrecieron la mayor diferenciación de grupos.

-----

\* Habilidades de categorización y el desarrollo del lenguaje receptivo en niños autistas (J.A. Ungerer y M. Sigman -pg. 3)

Se evaluaron las habilidades de conocimiento de categorías y de lenguaje receptivo de 16 autistas, 16 retrasados y 16 normales. En los niños autistas el conocimiento de categorías por función forma y color era comparable al de los grupos de retrasados y normales, igualados en edad mental. El conocimiento de categorías y la capacidad de lenguaje receptivo se asocian más íntimamente entre retrasados y normales que entre autistas. Los hallazgos indican que el conocimiento de categorías no era suficiente para el desarrollo del lenguaje receptivo en niños autistas.

-----

\* Evaluación y tratamiento del habla psicótica en un niño autista (V.M. Durand y D. B. Crimmins; -pg. 17).

El habla psicótica de los niños autistas y de otros niños con alteraciones evolutivas puede definirse como palabras y frases que son inteligibles pero que aparecen fuera de contexto. En la presente investigación se efectuó un análisis del habla psicótica de un niño autista de 9 años. Se construyeron tres experimentos para determinar la significación funcional del habla psicótica y un método de intervención. El primer estudio atañe al

análisis del papel de la atención del adulto y a las demandas de tarea en el mantenimiento del habla psicótica. Cuando se incrementaron las demandas de tarea, se incrementa la frecuencia de habla psicótica. El variar la atención del adulto no afecta al habla psicótica. Se ejecutó luego un segundo análisis en el que la consecuencia al habla psicótica era un time-out de 10 segundos. El habla psicótica se incrementó, sugiriendo que puede estar siendo mantenida como escape de las demandas de tarea. Finalmente, el tercer experimento implicó la enseñanza de una respuesta de escape apropiada ("Ayúdame"). El habla psicótica se vió enormemente reducida mediante esta intervención. No tanto la enseñanza de una frase equivalente apropiada demostró ser una alternativa viable respecto a los tratamientos que usan consecuencias aversivas. El presente estudio representa la primera observación de que el habla psicótica puede servir a los niños para salir de situaciones no placenteras y también introduce una intervención no aversiva para esta conducta.

-----

\* Sobre las habilidades de la lectura hermética (T. E. Goldberg -pg. 29)

Una revisión de la literatura sobre hiperlexia sugiere que este trastorno se asocia frecuentemente con autismo, que los lectores herméticos buscan el léxico a través de rutas tanto fonológicas como ortográficas, y que los niños extraen el significado de lo impreso

(sobre todo de palabras sueltas). En la hiperlexia, al igual que en otros síntomas de este tipo, aparentemente las habilidades surgen sin un período de práctica y y no se integran con otras áreas de conocimiento. Se avanza una teoría para explicar los hallazgos.

Los hiperléxicos tienen sistemas de memoria procedural disfuncional aunque su memoria declarativa está intacta. Los déficits procedurales se reflejan en las dificultades que tiene estos sujetos con actividades rutinizadas y en la disociación del conocimiento disponible respecto de la acción. La desconexión del sistema declarativo es también evidente en estos casos.

-----

\* Alteraciones cognitivas del autismo infantil: Un estudio empleando el WISC. Conceptualización de la relación espacial e imitación de gestos (M. Ohta; -pg. 49).

Se analizó a 16 niños autistas, con C.I. (WISC manipulativo) de 70 ó más, para determinar un concepto sobre relaciones espaciales y sobre comparación de tamaños, y la imitación de gestos a través del WISC, de un Test de Decodificación del Lenguaje (LDT), diseñado para el estudio, y de un Test modificado de Imitación de Gestos (GIT). Los resultados del WISC son análogos a los de los estudios previos. Los niños autistas muestran una inhabilidad para adquirir conceptos de comparación de tamaños y de relaciones de

tamaños mediante instrucciones verbales. A menudo dan respuestas peculiares (imitaciones parciales) que parecen estar relacionadas con su inhabilidad para integrar el cuerpo de la otra persona como un todo mediante el input visual. Estos hallazgos apoyan la noción de que el déficit cognitivo básico es una combinación de retraso y desviación de la función simbólica-representacional.

-----

\* El reconocimiento por parte del niño autista de la edad y el sexo como característica de la gente (R.F. Hobson -pg. 63)

Igualados autistas, normales y retrasados se les evaluó por su habilidad para elegir caras esquemáticas y fotografiadas de un hombre, una mujer, un niño y una niña, y para acompañarlas de secuencias grabadas en video que describían a una persona de cada clase mediante: (a) gestos, (b) vocalizaciones, (c) "contextos" que pueden considerarse típicos de una persona de esa edad y sexo. Aunque tanto los autistas como los grupos de control fueron capaces de elegir los dibujos de objetos no personales y hacerles que correspondan con claves presentadas en video, los autistas presentaron un marcado deterioro en la capacidad de seleccionar las caras apropiadas de las personas presentadas en video. Se sugiere que estos resultados pueden reflejar la relativa falta de habilidad de niños autistas para diferenciar adultos de niños y varones.

-----

\* Conversaciones con niños autistas: Relaciones contingentes entre las características del input del adulto y la adecuación de la respuesta de los niños (F. Curcio y J. Paccia -pg. 81)

Se examinaron las relaciones entre ciertos rasgos del habla del adulto y la adecuación de la respuesta de los niños dentro de un contexto de conversaciones diádicas no estructuradas. Se observaron en sesiones separadas a cuatro niños verbales no ecológicos hablando con sus madres y maestros. El análisis de los turnos conversacionales mostró que cuando se incrementaba el número de características facilitadoras contenidas en las emisiones elicitadoras del adulto, se incrementaba la proporción de réplicas adecuadas por parte de los niños. En este análisis, las características facilitadoras incluían el uso de preguntas Si/No, de preguntas conceptualmente simples, y de preguntas sistemáticamente contingentes con el tema del niño. En un análisis posterior se halló que los adultos tienden a modificar su uso de estos rasgos en respuesta al feed-back del niño, aunque esta tendencia era relativamente pequeña y se observó solamente en una minoría de las secuencias evaluadas.

Se discuten los hallazgos en términos de déficits pragmáticos asociados con el autismo y de las implicaciones para la intervención en esta población.

-----

\* Comparaciones entre niños autistas y no autistas en base al Test for Auditory Comprehension of Language (J.M. Beisler, L. Y. Tsai, D. Vonk. -pg. 95).

Las diferencias del lenguaje expresivo entre autistas y no autistas han sido un t3pico de la investigaci3n durante la pasada d3cada, habiendo sin embargo poca informaci3n disponible con respecto a la ejecuci3n enenguaje receptivo en base a tests estandarizados. Se han planteado tambi3n cuestiones en cuanto a la existencia de diferencias por sexo en el lenguaje. El estudio examina la ejecuci3n de 19 pares igualados de ni3os autistas y no autistas en el Test for Auditory Comprehension of Language. Tambi3n se nalizan los datos seg3n el sexo para cada grupo. Los resultados indican que no hay diferencias significativas ni entre grupos ni entre sexos en cada grupo.

Se plantean cuestiones para futuras investigaciones.

-----

\* Valor de recompensa de los rasgos pros3dicos del lenguaje para ni3os autistas, retrasados mentales y normales (F. Frankel, J. Q. Simmons III, y V. E. Richey (pg. 103).

El presente estudio busca hip3tesis relevantes a las anormalidades pros3dicas en el lenguaje expresivo de los ni3os autistas. Se

empleó un paradigma operante para medir el valor reforzante intrínseco de una historia presentada verbalmente a los autistas, retrasados y normales, controlando la edad cronológica y la edad mental. Los resultados sugieren que los retrasados y los autistas podrían recibir claves prosódicas, aunque solo los retrasados son capaces de usarlos en su lenguaje expresivo. Se sugiere también que los estímulos lingüísticos pueden tener menor valor reforzante intrínseco para autistas y retrasados que para los normales. Se discuten implicaciones para futura investigación y tratamiento.

-----

\* Niños autistas expuestos a entrenamiento en comunicación simultánea: estudio de seguimiento (M.M. Konstantareas -pg. 115)

Catorce niños autistas de bajo nivel, originalmente mudos, expuestos a entrenamiento intensivo en comunicación simultánea, son seguidos de 1 a 4 años después. Se emplean tests psicométricos, evaluación de la comunicación, y entrevistas a padres y maestros. Los resultados muestran que al menos la mitad de los niños que han llegado a ser verbales a la terminación del programa permanecían verbales en el seguimiento. Los niños verbales de alto funcionamiento se desempeñan en conjunto mejor que sus compañeros mudos y de bajo funcionamiento. Los niños expuestos durante más tiempo al programa intensivo y aquellos expuestos a una buena

escolarización después de terminar, les iba mejor en el seguimiento, y también a aquellos cuyos padres se involucraban más en el entrenamiento. No obstante, tanto los padres como los maestros empleaban de forma principal habla más bien que signos para comunicarse con estos niños, a pesar de las dificultades de los niños con el habla. Comparados con los niños verbales, los cuales recordaban igualmente bien signos y palabras, los niños mudos recordaban los signos mejor que las palabras. Se discuten los hallazgos por su relevancia para la elección del entrenamiento en comunicación con diferentes subgrupos de niños autistas.

-----

\* Asociación de la concentración de serotonina con la conducta y el C.I en niños autistas (S. Kuperman, J. Beeghly, T. Burns, y L. Tsai; -pg. 133).

A 25 chicos, cumpliendo criterios de la DSM-III de autismo infantil se les evaluó en C.I., edad y conducta según ABC (Autism Behavior Checklist), para determinar la habilidad para predecir las concentraciones de serotonina FRP. Se usaron técnicas de regresión múltiple para ajustar la concentración de serotonina FRP por medicación y ajustar el recuento de plaquetas en sangre para permitir comparaciones significativas de concentraciones de serotonina entre niños autistas.

Aunque no encontramos correlación significativa entre el ajuste de concentración de serotonina y el C.I., o entre la

concentración de serotonina y diversos puntuaciones en la escala ABC, cuatro items individuales del ABC correlacionaron con la concentración de serotonina. Los individuos con esos cuatro items parecen ser más severamente afectados de autismo y tienen una tendencia a concentraciones de serotonina FRP ajustada más alta.

## V A R I O S

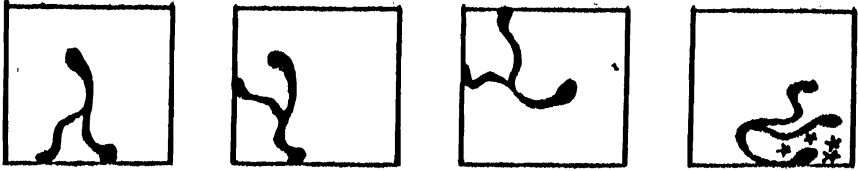
Os recordamos que este Boletín se distribuye gratuitamente entre los socios de AETAPI. Por favor dadle la máxima difusión que podáis.

Los interesados en enviar trabajos o colaboraciones a este BOLETIN, deben dirigirse a:

BOLETIN AETAPI  
Avda. de la Victoria, 63  
EL PLANTIO. 28023-Madrid.

Las fichas de suscripción a AETAPI deberán ser enviadas a:

JUAN MARTOS (AETAPI)  
c) Peña del Sol, 22  
28034-Madrid.



"AUTISTA: Palabra italiana que designa al conductor del autobús. De hecho, según parece, en los autobuses se lee el siguiente cartel: 'Non parlare con el autista'" (dedicado a Teresa).

**"ASOCIACION ESPAÑOLA DE TERAPEUTAS DE AUTISMO Y PSICOSIS INFANTILES"**

**SUSCRIPCION DE SOCIO**

Apellidos . . . . . Nombre. . . . .  
Fecha de nacimiento: . . . . . D.N.I. nº . . . . .  
Domicilio: . . . . . Población. . . . . D.P.. . . . .  
Provincia: . . . . . Teléfono: . . . . .  
Titulación: . . . . .  
Ocupación: . . . . .  
. . . . .

. . . . ., a . . . . . de . . . . . de 19

Firma:

Banco o Caja. . . . . Agencia nº . . . . . Población. . . . .  
. . . . . cta. cte./libreta de ahorros nº . . . . .

Sr. Director de  
Banco/Caja. . . . . Población. . . . .  
. . . . .

Les agradecería que, hasta nuevo aviso, hagan efectivos los recibos presentados por la "ASOCIACION ESPAÑOLA DE TERAPEUTAS DE AUTISMO Y PSICOSIS INFANTILES", a nombre de:

. . . . . con cargo a la  
cta. cte./libreta de ahorros nº . . . . .  
Agencia o Sucursal. . . . .

Firma:

Titular de la cta. o libreta: . . . . .