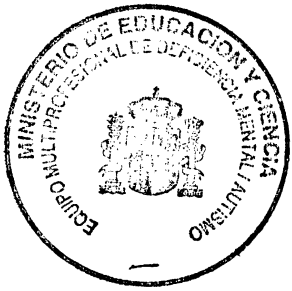
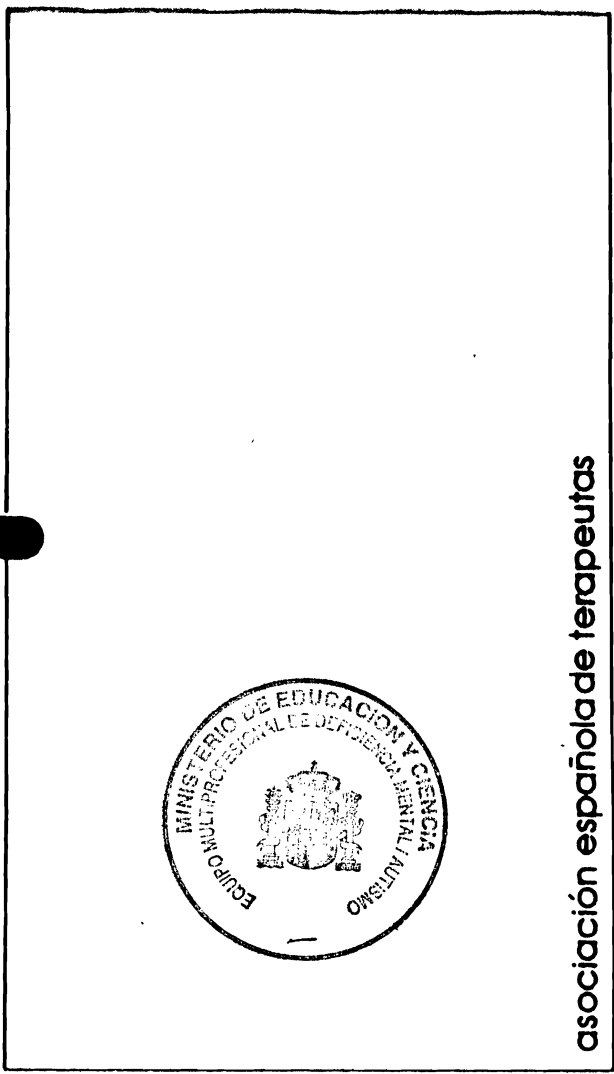


7. 1090 17

aetapi



asociación española de terapeutas
de autismo y psicosis infantiles

BOLETIN DE LA ASOCIACION ESPAÑOLA DE TERAPEUTAS
DE AUTISMO Y PSICOSIS INFANTILES.

Año 1990 nº 6

Coordinadores: Javier Tamarit
Mercedes Belinchon

INDICE

1. Editorial
2. Información general
3. Agenda profesional
4. El centro de interés....TAURE
5. Entrevista con....Carmen Martínez Madrid
6. Artículo: Experiencia de intervención en un centro público
7. Bibliomanía.
8. Varios

N.D. Las opiniones expresadas en este Boletín no tienen por qué ser necesariamente las mantenidas por los miembros de la Junta Directiva de AETAPI.

EDITORIAL

Este editorial va especialmente dedicado y dirigido a una socia en particular. Es una forma de agradecerle su ánimo, su entrega y su alegría. ¡Hola Maribel!. Maribel Morueco es la artífice de la preparación, organización y celebración de nuestro próximo Congreso, el 7, 8, 9 y 10 de noviembre. Has revolucionado todo Palma, y están todos expectantes con la llegada de maestros, psicólogos, médicos y demás profesionales que trabajan con personas autistas o con otros trastornos relacionados. Puedes estar segura de que los socios de AETAPI y los que aun no lo son no te defraudaremos. Iremos todos a Mallorca, a disfrutar con los temas que has preparado. Temas actuales, prácticos, útiles y renovadores. Este Congreso va a significar mucho en la labor profesional de todos nosotros. Cuenta con nuestro ánimo, nuestro apoyo y nuestra participación... y ¡¡adelante valiente!!.

INFORMACION GENERAL

T. Hemos recibido la notificación, a través de su Presidente Cipriano L. Jiménez Casas, de la creación de A.G.A.T.A.P.I. Asociación Galega de Terapeutas de Autismo e Psicoses Infantis. Los estatutos y objetivos son similares a los de A.E.T.A.P.I.

La dirección es:

A.G.A.T.A.P.I.

C/ Marqués de Alcedo nº 19

VIGO. 36203 PONTEVEDRA

Desde aquí os enviamos nuestro saludo y os animamos en la labor que estais desarrollando.

AGENDA PROFESIONAL

VI CONGRESO NACIONAL DE AETAPI

Del 7 al 10 de noviembre de 1990 en Palma de Mallorca.

Los bloques temáticos que abordará son:

BLOQUE 1:

"Evaluación y Diagnóstico:
Nuevas consideraciones"

BLOQUE 2:

"Cognición y Afecto: Vías de intervención"

BLOQUE 3:

"Tratamiento de trastornos de comunicación:
Aportaciones y Reflexiones"

BLOQUE 4:

"Familia y entorno: Antes y después de la vida escolar"

BLOQUE 5:

"Aspectos actuales de tratamiento:
¿Hacia nuevos modelos de intervención?"

BLOQUE 6:

"El terapeuta: la otra cara de la moneda"

6º CONGRESO NACIONAL DE AUTISMO Y PSICOSIS INFANTILES



Del 7 al 10 de noviembre, 1990
PALMA DE MALLORCA

Organiza:



AETAPI y



GASPAR HAUSER

📍 Sede: Hotel Apartamentos Royal Cristina
Marbella s/n. Playa de Palma.

📍 Oficina permanente: GASPAR HAUSER
Son Armadams, 16 07015 Palma
(971) 45 22 36

BOLETÍN DE INSCRIPCIÓN

Apellidos:

Nombres:

Profesión:

Dirección:

D.P.: Población: Teléfono:

Lugar de Trabajo:

.....

Fecha y firma.

Enviar a:
VI CONGRESO NACIONAL DE AUTISMO Y PSICOSIS INFANTILES
Son Armadams, 16 - 07015 Palma

BOLETÍN DE INSCRIPCIÓN

VI CONGRESO

Antes del 20-IX-90 Socio AETAPI 15.000 Pts. No Socio 19.000 Pts.

Después del 20-IX-90 Socio AETAPI 17.000 Pts. No Socio 21.000 Pts.

ESTANCIA SEDE DEL CONGRESO: 12.000 Pts.

TOTAL INSCRIPCIÓN: pts.

*Enviar junto a este Boletín la fotocopia de transferencia o ingreso en c/c 1618364 - 69,
oficina principal 0099 de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad "Sa Nosira",
c/ Ramón Llull, 2.*

EL CENTRO DE INTERES

T. AU. RE

C/ Posterior Occidental, 4-6
28043 MADRID

TAURE, un centro pionero en el tratamiento de niños autistas y psicóticos en nuestro país, es, desde 1986, un centro concertado del M.E.C. para la educación de niños con necesidades educativas especiales. Su esquema básico de organización se ajusta al estándar de este tipo de centros, si bien en su funcionamiento y servicios presenta ciertas peculiaridades dignas de mención.

En la actualidad, el trabajo terapéutico de TAURE se estructura en torno a siete grupos de niños:

- El primero es un grupo dirigido a niños con edades cronológicas comprendidas entre los dos años y medio y los cuatro años, con alteraciones que afectan el desarrollo de las primeras pautas interactivas (además de las alteraciones emocionales y conductuales severas características de sus respectivos cuadros). Terapéuticamente, el grupo tiene un planteamiento centrado en la estimulación-integración sensorial y el desarrollo de las primeras pautas de interacción y comunicación.

- El segundo de los grupos, es un grupo integrado por niños con niveles de desarrollo globales inferiores a los 30 meses y, como en el caso anterior, con problemas graves de conducta. Los objetivos generales con este grupo se orientan a la potenciación del desarrollo cognitivo y psicomotor de cada niño, el control conductual y la adquisición de pre-requisitos de aprendizaje.

- Los grupos tercer, cuarto, quinto y sexto pueden considerarse, globalmente, como grupos de preparación al preescolar. Al igual que los dos anteriores, están integrados por cinco niños cada uno, agrupados en función de su nivel de desarrollo y socialización (edades cronológicas entre 5 y 8 años y niveles de desarrollo inferiores a los 5 años y medio). Terapéuticamente, el trabajo en estos cuatro grupos se orienta hacia el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo, el establecimiento de pautas adecuadas de comportamiento, relación y desenvolvimiento en el medio, y el desarrollo de habilidades de aprendizaje. En uno de los grupos existe una priorización clara de los objetivos de trabajo psicomotriz y, en otro, un énfasis mayor en los aspectos psico-terapéuticos dinámicos (orientados a la problemática emocional y de relación con los otros).

- El último grupo del actual diseño del centro es un grupo de "pre-taller", que integra niños de edades comprendidas entre los nueve y los trece años. Dadas las características de este grupo (tendencia al aislamiento, déficits comunicativos severos y problemas de conducta),

nivel lingüístico, la edad mental o el CI, los niños autistas desplegaban déficits en las habilidades de atención conjunta gestual en las dos sesiones de prueba, separadas entre sí 13 meses. Además la medida de la atención conjunta gestual no verbal era un significativo predictor del desarrollo del lenguaje en la muestra de autistas. Otras variables, tales como el nivel inicial de lenguaje o el CI no eran predictores significativos del desarrollo del lenguaje en esa muestra.

INFORMES BREVES

"Informe breve: Dos hermanas con síndrome de Rett" (pp. 129-138)

Charles-A. Haenggeli, Jaime Moura-Serra y Celia D. Delonzier-Blanchet.

Presentamos las historias clínicas y los hallazgos físicos de dos hermanas con síndrome de Rett. El examen físico, junto con la revisión de sus historiales médicos, revelaba que ambas pacientes cumplían los criterios necesarios para el diagnóstico para el síndrome

ENTREVISTA CONCARMEN MARTINEZ MADRID

(Realizada por Mercedes Belinchón)

Camino del lugar donde ha de celebrarse esta entrevista, no puedo evitar un recuerdo personal: es una mañana de invierno de 1976 y nos dirigimos hacia TAURE. Tenemos una cita con Carmen Martínez Madrid para hacerle una entrevista en su calidad de directora del centro. Somos, simplemente, un grupo de estudiantes de segundo de Psicología interesados en hacer un trabajo sobre autismo para subir nota en una asignatura... Recuerdo perfectamente nuestras caras al salir. Recuerdo, perfectamente, la impresión que nos causaron algunos de los niños que vimos, pero, también, la impresión que nos produjo Carmen, su modo ;tan particular! de hablar, de moverse, de creerse lo que nos contaba, de funcionar con los chavales en el jardín del centro...

Han pasado catorce años largos desde entonces. Tres años trabajando codo a codo con ella en TAURE y unos cuantos más de "seguirnos la pista" y de vernos de vez en cuando (siempre menos de lo que queríamos) no han logrado cambiar la imagen que saqué de ella aquella fría mañana. Increíblemente, Carmen sigue como siempre... Y, como tantas otras veces, me recibe en el Centro de Conducta de Maudes con su inmensa y cordial humanidad.

Después de un rato de intercambiar chismorreos de última hora y risas, comenzamos la entrevista. Disciplinadamente acepta comentar cómo empezó su vinculación con el autismo.

"Bueno, la verdad es que mi relación con el autismo comenzó aquí, en Maudes. En 1973, esto era un centro piloto de terapia de conducta, que acogía pacientes de toda España. Por aquellas fechas, llegó un niño de Bilbao (Miguel T.), diagnosticado como psicótico, y empecé a trabajar con él en sesiones diarias, a la vez que empecé a buscar información sobre las psicosis infantiles. Por aquel entonces, la información era muy escasa y estaba muy dispersa. En su mayoría, eran publicaciones francesas, de corte psicoanalítico, que utilizaban un lenguaje en la explicación que me rebasaba por completo, pero bueno, es lo que había. Miguel respondió muy bien a la terapia. A los pocos meses le integramos en Estudio-3 (centro pionero de la integración de niños con trastornos de aprendizaje). Una compañera mía de Maudes, le comentó el caso y su evolución a Angel Díez Cuervo y entonces él me pidió una entrevista y me pidió que trabajara con tres niños autistas que él había visto en su consulta.

Fue una época tremenda. Yo hacía un diario de la terapia y luego lo comentaba con Díez Cuervo. Como no había pautas claras en la bibliografía para este tipo de terapia tuve que hacer una trasposición de la terapia de

conducta que hacíamos en Maudes a estos casos, tratando de identificar y de acomodarme a las peculiaridades de estos niños... o sea, utilizando mucho la intuición. Poco a poco, fueron llegando más niños con características similares y entonces Angel Díez Cuervo me sugirió utilizar un pequeño chalet(que él utilizaba como centro de reeducación por las tardes), para hacer terapias organizadas por las mañanas y, bueno, pues con Manoli Cuéllar (asistente social en Maudes, con experiencia en el trabajo con familias), Graciela Gutierrez y Kati Cabada (ambas con formación dinámica), empezó TAURE. De eso hace... dieciseis años".

- *Carmen, ¿cómo has vivido los cambios de planteamiento (teórico y profesional) sobre al autismo a lo largo de todos estos años?*

"Bueno, desde que empezamos hasta ahora, el cambio ha sido muy fuerte. Al principio, había una impregnación, un sincretismo fortísimo con el autista. Los criterios diagnósticos estaban poco claros, había poca técnica... La primera fue una época de mucha implicación emocional, la verdad. A partir de ahí, me surge la necesidad de ir recibiendo información, pero, como ya te he dicho, ésta estaba muy dispersa. Las explicaciones puramente reacionalistas o puramente psicodinámicas no me valían. Así que tuve que ir modulando-me, basándome en mi formación y mi experiencia terapéutica hasta dar con criterios propios".

- *¿Y ahora?*

"Ahora sabemos ya mucho. Sobre las variables que son realmente explicativas, sobre las posibilidades de evolución de los chicos, sobre la organicidad de fondo (que yo siempre sospeché), sobre la necesidad de enfatizar los aspectos de integración sensorial... Además, ahora sabemos contemplar mejor al niño en su contexto familiar. Hemos aprendido a plantear con claridad el problema a la familia, pero sin sobrecargarles con responsabilidades profesionales que no pueden asumir sin ayuda, porque hay que ayudarles a canalizar su energía parental apropiadamente en su papel de padres".

- Carmen, ¿qué es lo que más te ha impactado -o te impacta- del autismo?.

"La verdad es que desde muy pronto detecté el problema de que los niños autistas no pueden disfrutar del proceso de humanización, del compromiso de ser humanos, del intercambio de emociones con los otros... que les faltan claves profundas de lo humano. Entonces, cuando en los últimos años he empezado a oír hablar de los problemas que tienen estos niños con la predictibilidad, de su dificultad para captar emociones como la alegría o la ira, de la falta de lo que llaman una "teoría de la mente", pues me siento hiperconfirmada en mis primeras intuiciones. En esta línea, además, es donde yo he centrado siempre mi trabajo con las madres; tratando de que recuperen a sus hijos como miembros de la especie mediante la reacuperación de sus emociones básicas".

"Ahora sabemos ya mucho. Sobre las variables que son realmente explicativas, sobre las posibilidades de evolución de los chicos, sobre la organicidad de fondo (que yo siempre sospeché), sobre la necesidad de enfatizar los aspectos de integración sensorial... Además, ahora sabemos contemplar mejor al niño en su contexto familiar. Hemos aprendido a plantear con claridad el problema a la familia, pero sin sobrecargarles con responsabilidades profesionales que no pueden asumir sin ayuda, porque hay que ayudarles a canalizar su energía parental propiamente en su papel de padres".

- Carmen, ¿qué es lo que más te ha impactado -o te impacta- del autismo?.

"La verdad es que desde muy pronto detecté el problema de que los niños autistas no pueden disfrutar del proceso de humanización, del compromiso de ser humanos, del intercambio de emociones con los otros... que les faltan claves profundas de lo humano. Entonces, cuando en los últimos años he empezado a oír hablar de los problemas que tienen estos niños con la predictibilidad, de su dificultad para captar emociones como la alegría o la ira, de la falta de lo que llaman una "teoría de la mente", pues me siento hiperconfirmada en mis primeras intuiciones. En esta línea, además, es donde yo he centrado siempre mi trabajo con las madres, tratando de que recuperen a sus hijos como miembros de la especie mediante la recuperación de sus emociones básicas".

Se la ve contenta a Carmen. Con la certidumbre de estar en el camino correcto desde hace mucho, y con la seguridad en sí misma que le da el formular de forma cada vez más precisa lo que, durante años, no han sido sino intuiciones, claras para ella, experiencias fortísimas, pero difíciles de traducir al lenguaje científico convencional... Carmen es consciente de que, durante años se la ha tachado de "excesivamente intuitiva", y de que en no pocas ocasiones, bajo esa etiqueta se han escondido intentos más o menos burdos de descalificación. Pero no le importa. Sabe que ese tipo de maniobras es tanto más frecuente cuanto mayor es la inseguridad de quien las realiza en su propio trabajo, en sus propias convicciones, cuanto mayor es el temor de que puedan ser cuestionados los principios (acríticamente asumidos) que fundamentan cualquier práctica. Pero claro, la práctica, vital y profesional de Carmen es inmensa e intensa, y reflexiva, y heterodoxa (sobre todo, heterodoxa). y autodidacta... por eso a veces es tan crítica, por eso a veces es tan ácida, por eso, casi siempre, descoloca tanto a todo el mundo.

"Diecisiete años de trabajo con autistas y psicóticos me han hecho ganar en madurez personal y en capacidad de revisión continua, sin duda. Yo a este trabajo le tengo que agradecer la posibilidad de ascender a niveles de enfrentamiento a la vida muy peculiares, porque estas situaciones tan desestructuradas no pueden enfrentarse si no es con un reflexión continua de lo que se hace, rectificando

errores, generando variaciones continuas de los mismos.., Si el trabajo del terapeuta de autismo implica un desgaste fuerte, porque hay que estar en un "aquí y ahora" continuo con los chavales, manejando continuamente la "metacomunicación", reajustándome continuamente a las variaciones y a las necesidades del niño (y de cada niño del grupo), con unas dosis enormes de autorevisión que no se aprenden en un programa de formación convencional... Si, claro que es un trabajo muy intenso, de mucha fatiga, pero también es muy gratificante. Entre otras cosas, te obliga a tener que conformarte con muy poco..."

La vitalidad de Carmen Martínez Madrid parece infinita. En los últimos tiempos, sin que sepamos en qué acabará (¿escribirá por fin lo que nos lleva prometiendo tanto tiempo?), su cabeza da vueltas y vueltas al problema de la atención temprana, a la posibilidad de estructurar terapias breves y masivas (de dos-tres años de duración como máximo) para los críos más pequeños, terapias que integren el máximo de información neuromotriz, que recuperen a las familias en su papeles de promotores naturales del cambio terapéutico, que oferten servicios de acogida incondicional a los miembros de la familia, que permitan recuperar la creatividad en la manipulación de los objetos y de los espacios que tan difícil resulta en los actuales centros educativos...

Carmen, terapeuta ocupacional por formación, con años y años de experiencia en análisis transaccional y terapia gestáltica, y con diecisiete años de trabajo en TAURE a sus espaldas. sigue siendo, en lo esencial, una Terapeuta (con mayúscula) vitalmente comprometida con el lado terapéutico del tratamiento de niños y adolescentes autistas y psicóticos... Es, eso sí, una terapeuta muy muy particular. De camino a casa, al filo ya de la despedida, me comenta el impacto que le ha producido la lectura reciente de una obra de María Zambrano. Me dice que el libro le ha producido una emoción intensa y también que le ha servido enormemente para clarificar y articular su actual análisis del proceso y del contexto terapéuticos. Yo, naturalmente, creo todo lo que me dice. Punto por punto. Y con la falta de pudor que me permite el sentirla amiga, le confieso que no me he leído el libro... No me atrevo sin embargo a reconocerle que, una vez más, su intuición, su permeabilidad intelectual y su peculiar lucidez han vuelto a descolocarme.

ARTICULO: EXPERIENCIA DE INTERVENCION EN UN CENTRO PUBLICO

Autores:

Antonia Alaracón Moreno. Tutora.

José M. Herrero Navarro. Psicólogo.

Miguel Angel López Mínguez. Psicomotricista.

Carmen Muñoz Valera. Ayudante Técnico Educativo.

Flor Pérez Avilés. Tutora.

Antonia M^a Jesús Rebollo Martínez. Tutora.

"Cada niño necesita una educación, tratamiento y cuidados especializados individualizados"

"Cada niño tiene el derecho de desarrollar al máximo su potencial como ser humano".

"Cada niño tiene el derecho a un lugar digno en la sociedad"

El Centro Público de Educación Especial "Pérez Urruti" de Churra (Murcia) empezó a funcionar, como tal, en el curso escolar 1983/84.

El ámbito geográfico de incidencia del mismo tiene un carácter comarcal, atendiendo durante estos años a una población de alumnos que excede, anualmente, los doscientos, y cuyas Necesidades Educativas se encuadran en un amplio marco de intervención como la consideración ideológica de que TODO NIÑO ES EDUCABLE (y no "solo" adiestrable o entrenable) y que, además, posee un potencial de aprendizaje, sea este el que fuere.

Desde este punto de vista nos hemos visto en la necesidad de adquirir una formación específica para realizar una intervención eficaz con los alumnos con Trastornos Profundos del Desarrollo y otras alteraciones de personalidad y de conducta.

Un grupo de profesionales, sensibilizados con la problemática de estos alumnos, comenzamos nuestra formación realizando encuentros con otros profesionales cuya experiencia en este campo de actuación podría aportarnos instrumentos adecuados para nuestra labor; así como realizar un seguimiento de lo que iba a ser nuestra experiencia a partir del curso escolar 1988/89 con la población de niños del Centro que presentaban las características educativas "propias" de los trastornos anteriormente citados.

En este mismo curso escolar se creó después de un largo periodo de reflexión, el NIVEL EDUCATIVO DE COMUNICACION.

Tal denominación del nivel educativo se debe a la consideración de que un número elevado de niños escolarizados en el centro presentaban, como característica primordial, la ausencia y/o la alteración en el proceso comunicativo y/o en el lenguaje.

PROYECTO EDUCATIVO DEL NIVEL

El proyecto educativo del Nivel, operacionalizado en el marco curricular del mismo, presenta las siguientes características, que constituyen, todas ellas, creemos, un modelo concreto de intervención:

- El modelo normal de desarrollo es nuestro punto de referencia para la intervención educativa.

- Permanecemos en una búsqueda continua de los marcos teóricos y técnicos que sustenten nuestra labor cotidiana (Psicología evolutiva - Piaget, Vigotsky, Bruner, etc.- Terapia psicomotriz, modificación de conducta, etc.

- Utilizamos sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación (específica y principalmente el Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer, aunque no exclusivamente) para el tratamiento de los problemas de comunicación y/o lenguaje.

- Realizamos, así mismo, y dentro de un marco de intervención ecológico, un trabajo continuo con las familias de nuestros alumnos abordando con ellas problemas de toda índole.

- Los alumnos, 25 en total (curso 88/89). con las características antes señaladas, poseen unas edades de desarrollo comprendidas entre 4-5 meses y 3-3,6 años. a excepción de un niño cuyo desarrollo cognitivo se sitúa, en algunas tareas, en las Operaciones Concretas, aunque presenta tales alteraciones socio-comunicativas que requiere una intervención muy precisa y creímos, y la experiencia nos los ha confirmado, que era este marco de acción el más adecuado.

- La adscripción de los alumnos a las distintas aulas del Nivel (5 en total) se realizó atendiendo a criterios de edad cronológica y necesidades de estructuración ambiental (física y social) y de aprendizaje. Intentamos en todo momento que predominara un criterio de heterogeneidad, en la medida de lo posible.

- La evaluación, que es a la vez procesual y formativa, nos permite obtener un feedback continuo de los progresos de nuestros alumnos y de nuestra propia actuación.

- Los recursos humanos del Nivel se distribuyeron de la siguiente manera:

- . 5 profesores-tutores, con una ratio de 1/5.
- . 3 auxiliares técnicos educativos del MEC.
- . 1 educador, de apoyo en dos aulas del Nivel, contratado por la APA.
- . 1 psicólogo, también contratado por la APA.
- . 1 logopeda.

Metodología:

Los criterios metodológicos de actuación directa con los alumnos son los siguientes:

- agrupamientos flexibles
- trabajo en grupos e individualmente
- distintas técnicas de aula
- técnicas conductuales
- educación y terapia psicomotriz.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje se tienen en cuenta los siguientes aspectos metodológicos:

- El ambiente educativo es estructurado, en función del nivel evolutivo de los niños y de las alteraciones conductuales que presenten.

- Utilización del aprendizaje sin error.

- Utilización del entrenamiento incidental, especialmente en el trabajo con el Programa de Comunicación Total.

- Hacemos hincapié en la creación/construcción y en la "reestructuración" de los procesos evolutivos alterados (comunicativos, lingüísticos, sociales y cognitivos).

- Unido a lo anterior, y por las características evolutivas de nuestros alumnos, también hacemos especial hincapié en los procesos de creación/construcción de estrategias de percepción de contingencias ambientales, desarrollo de esquemas de anticipación y de esquemas instrumentales.

- Programas de generalización en distintos ámbitos.

PLANTEAMIENTOS DE FUTURO

Tras la evaluación de la experiencia al finalizar el curso 88/89, comprobamos que nuestro modelo de intervención educativa, en continua elaboración constituía un marco conceptual y metodológico de actuación que

respondía adecuadamente a las necesidades de nuestros alumnos y, a fortiori, a la población que de manera progresiva, en virtud del proceso de integración en Centros Ordinarios, constituirá el alumnado del Centro Específico.

Aunque nuestra labor no es fácil, por condicionamientos de diversa índole, estamos convencidos que es necesario potenciar la formación de los profesionales que desarrollan su labor en dichos Centros. Labor que, en cualquier caso, es claramente EDUCATIVA.

Marzo de 1990

COLEGIO PUBLICO DE EDUCACION ESPECIAL "PEREZ URRUTI".

Dirección: C/ Camino Viejo de Fortuna, s/n

CHURRA. MURCIA.

BIBLIOMANIA

JOURNAL OF AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS,
vol. 19, nº 4, 1989.

El papel de la edad en la Evaluación, Nivel de Desarrollo y Test en cuanto a la estabilidad de las puntuaciones de inteligencia en niños pequeños autistas" (pp. 483-499).

Catherine Lord y Eric Schopler

Se llevaron a cabo comparaciones longitudinales de las puntuaciones de inteligencia y de cociente de desarrollo (CI/DD) en tres grupos de edad de 70-72 niños autistas de 2 a 3 años, de 4 a 5 , y de 6 a 7 años durante la evaluación inicial y fueron reevaluados al cabo de dos años. La estabilidad y la predictibilidad después de un periodo de seguimiento medio de 5 años se relacionaban con la edad, con el nivel de desarrollo y con el test usado en la primera evaluación. Tanto el CI como el CD de los años preescolares son bastante estables y predictivos de las puntuaciones posteriores cuando se comparan las puntuaciones en las escalas de Bayley de Desarrollo Mental, en la primera evaluación, con las puntuaciones obtenidas, en la evaluación posterior, en pruebas manipulativas o no verbales. Como en el caso de otras

poblaciones, para niños pequeños autistas, la predictibilidad era más fuerte cuando se usaba el mismo test en ambas evaluaciones, y cuando los niños tenían cuatro o más años en el momento de la evaluación inicial.

Funcionamiento familiar en familias con descendientes retrasados insitucionalizados mayores". (pp. 501-509).

Anne E. Kazak

Se exploraron el malestar psicológico, la satisfacción marital, la adaptabilidad familiar y la cohesión en 31 familias con descendientes retrasados mentales (RM) institucionalizados (en el final de la adolescencia y en los comienzos de la vida adulta), y en 38 familias de comparación. Los análisis multivariados no indicaron diferencias entre los grupos, aunque los análisis univariados apuntan hacia mayores niveles de cohesión entre las familias con descendientes RM y hacia la importancia del constructo de adaptabilidad para la comprensión del funcionamiento familiar. Se discuten los resultados en términos de mecanismos de afrontamiento adaptativo de las familias con descendientes RM y las implicaciones de esto para la intervención, la investigación y la política.

"El tratamiento con Fenfluramina de veinte niños autistas". (pp. 511-532).

Gunnar Ekman, Fredrika Miranda-Linné,
Christopher Gillberg, Mats Garle y Lennart
Wetterberg.

Se examinaron los efectos de la fenfluramina sobre veinte niños autistas durante un periodo de 48 semanas utilizando un diseño cruzado doble ciego con placebo controlado. En cada periodo se obtuvieron muestras de sangre y de orina y pruebas psicológicas (Escala de desarrollo de Griffith y la Escala de Calificación de vida real para autismo de Ritvo-Freeman). La única mejora significativa fue una disminución en la conducta motriz anormal. No encontramos ninguna mejora significativa en el funcionamiento intelectual ni ninguna correlación entre buena respuesta clínica y, o bajos niveles de serotonina en la línea base o alto CI en la línea base. La serotonina disminuyó un 53% después del tratamiento con fenfluramina y rebotó a un nivel 35% mayor que en la línea base después de un periodo de seguimiento con placebo. La fenfluramina y el metabolito activo norfenfluramina se determinaron a través de muestras de plasma.

"Los efectos de la fenfluramina (Hydrochloride) sobre las conductas de quince niños autistas" (pp. 533-543).

Jeffrey Sherma, David C. Factor, Richard Swinson y Richard W Darjes

Se cogió a quince niños autistas para una investigación en la que se usó fenfluramina y placebo con un diseño cruzado de doble ciego. Se evaluó a los sujetos a través de pruebas para obtener el CI, a través de la Escala de calificación de la vida real para autismo (RLRS), de la Escala de conducta adaptativa - Edición escolar (ABS-SE) y de datos de juego grabado en video durante ocho de las doce visitas de seguimiento. En las doce visitas se evaluó el nivel de serotonina en plaquetas. Los niveles de serotonina disminuyeron con la administración de fenfluramina, y aumentaron con la readministración de placebo. Las pruebas estadísticas no revelaron diferencias significativas en las puntuaciones de CI, la RLRS, o la ABS-SE entre las condiciones de droga versus placebo. Los datos individuales y de grupo se analizaron en los distintos periodos y no indicaron mejoras significativas debidas a la droga. Las implicaciones de esta investigación hacen que sea difícil recomendar fenfluramina como un tratamiento para el autismo.

"Los límites entre el autismo y el Síndrome de Rett: cinco historias de casos para subrayar las dificultades diagnósticas" (pp. 545-559).

Christopher Gillberg

Se describen cuatro chicas y un chico con trastornos generalizados del desarrollo. Todos cumplen los criterios de la DSM III-R de trastorno autista y también todos ellos muestran muchos, cuando no todos de los síntomas considerados actualmente esenciales para el diagnóstico de síndrome de Rett. Se concluye que hay un considerable solapamiento entre los dos trastornos y que las semejanzas sintomáticas pueden relejar anomalías patofisiológicas comunes a nivel del tronco cerebral.

"Equivalencia funcional entre la conducta autista de manejar al adulto (autistic leading) y el señalar comunicativo (communicative pointing): análisis y tratamiento" (561-578).

Edward G. Carr y Duane C. Kemp.

Diversos estudios han demostrado que los problemas de conducta pueden reducirse por medio de enseñar nuevas repuestas, socialmente deseables, que cumplen la misma función que las

conductas indeseables que reemplazan. El presente estudio se llevó a cabo para extender esta estrategia sistemáticamente a un área diferente del desarrollo infantil, específicamente al área de trastornos del lenguaje. Se trató la forma de petición menos deseable, "autistic leading" (=el niño coge al adulto por la muñeca, le lleva hacia el objeto deseado y coloca la mano del adulto sobre el objeto), reforzando una forma más deseable de petición, señalar (= apuntar con el dedo índice y mirar alternativamente al objeto y al adulto). El estudio se efectuó usando un diseño de línea base múltiple en cuatro niños autistas. La intervención incluyó ayuda física y verbal para la respuesta de señalar, así como reforzadores tangibles para los casos de respuestas iniciadas por el niño. En la última fase se enseñó también una forma de petición verbal para acompañar a la conducta de señalar. Después de la intervención se observó respuesta de generalización; esto es, conforme el señalar se hacía frecuente, la conducta de llevar al adulto (leading) se hacía rara. Se observó además generalización estimular; esto es, el señalar era exhibido en presencia de otros adultos, nuevos contextos y nuevos objetos tangibles. Se discuten los resultados con respecto al principio de que la equivalencia funcional y la eficacia de la respuesta pueden combinarse en el procedimiento para tratar una variedad de conductas no deseables de manera educativamente constructiva.

*"¿Son los niños autistas 'conductistas'?:
un examen de sus distinciones Mental-Físico y
Apariencia-Realidad". (pp. 579-600).*

Simon Baron-Cohen

Este informe continua nuestra investigación anterior sobre los déficits de los niños autistas en la atribución de creencias a otros sobre su "teoría de la mente". Se informa aquí de tres experimentos. El primero pone a prueba la predicción de que los niños autistas fallaran al distinguir entidades físicas de entidades mentales. El segundo pone a prueba la predicción de que asimismo, no serán conscientes de la función mental del cerebro, el tercero pone a prueba la predicción de que serán incapaces de tener en cuenta sus propios estados mentales. Esta última predicción se ponía a prueba usando tareas de Apariencia-Realidad (A-R). Las tres predicciones se ven apoyadas. Los déficits en estas áreas no se encontraron en retrasados mentales o niños normales de la misma o más baja edad cronológica y mental sugiriendo que puede ser específico del autismo e independiente del retraso evolutivo general. Se argumenta que el fallo de los niños autistas en hacer distinciones A-R es consistente con la teoría metarrepresentacional del autismo de Leslie (1987).

"Conceptos Abstractos y Conceptos Relacionados con la Emoción en personas autistas: Evidencia a partir del British Picture Vocabulary Scale (pp. 601-623).

R. Peter Hobson y Anthony Lee

Se comparó adolescentes y adultos jóvenes retrasados no autistas y autistas, emparejados individualmente en edad cronológica y ejecución en el British Picture Vocabulary Scale (BPVS; Dunn, Dunn & Whetton, 1982), utilizando para la comparación aquellos items de la BPVS que evaluadores independientes juzgaron como a) relacionados con la emoción, y b) altamente abstractos. Comparados con los sujetos controles, las personas autistas puntuaron más bajo en items relacionados con la emoción vis-a-vis items no relacionados con la emoción, un efecto que no podía ser atribuido al "contenido social" de los items. Sin embargo, autistas y no autistas lograron puntuaciones similares al responder a palabras altamente abstractas vis-a-vis palabras "concretas" de la BPVS. Los encuentros sugieren que las personas autistas tienen alteraciones específicas en comprender conceptos relacionados con la emoción. También sugieren la necesidad de futuros estudios sobre las dificultades en abstracción en autistas y retrasados no autistas. Los resultados apoyan la interpretación de la BPVS y apoyan su uso como procedimiento de emparejamiento.

Terapia de la vida diaria: un modelo japonés de educar a niños con autismo".

Kathleen Quill, Susan Gurry y Anne Larkin.

Se revisa la controvertida práctica de la Terapia de la vida diaria (Daily Life Therapy) (DLT), tomando como referencia el Boston Higashi School en Massachusetts. Se examinan cinco principios fundamentales de la DLT: instrucción orientada al grupo; un método para reducir los niveles de los niños de actividad no productiva a través de ejercicio físico riguroso; y un curriculum que se focaliza sobre el movimiento, la música y el arte. Se discuten las características centrales de la DLT a la luz de la teoría actual de la investigación y de las prácticas educativas en autismo. Se subrayan las preguntas empíricas que surgen de este particular modo de tratamiento.

JOURNAL OF AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS,
vol 20, nº 1. 1990.

"Un estudio longitudinal de adquisición del lenguaje en niños autistas y niños con síndrome de Down". (pp. 1-21).

Helen Tager-Flusberg, Susan Calkins, Tina Nolin, Therese Baumberger, Maracia Anderseon y Ann Chadwick-Dias.

Se presentan los hallazgos de un estudio longitudinal de adquisición del lenguaje en un grupo de niños autistas. Se siguió durante un periodo de entre 12 y 26 meses a seis niños autistas y seis niños con síndrome de Down, emparejados por la edad y la longitud media de emisión (LME) en el comienzo del estudio. Se recogieron muestras de lenguaje en los hogares de los niños mientras interactuaban con sus madres. Se analizaron transcripciones de muestras de 100 emisiones espontáneas del niño, usando las siguientes medidas: LME, Índice de Sintaxis Productiva, diversidad léxica, y distribución de clase. Los resultados indican que la mayoría de estos niños autistas siguen la misma pauta de desarrollo general que los niños con síndrome de Down de este estudio, y que los niños normales según la literatura, en la adquisición de aspectos del lenguaje léxicos y gramaticales, y confirman hallazgos previos sugiriendo que el autismo no implica una alteración fundamental de los aspectos formales del lenguaje.

"Cambios en el desarrollo del lenguaje entre autistas e iguales en contextos preescolares segregados e integrados (pp. 23-31).

Sandra L. Harris, Jan S. Handleman, Barbara Kristoff, Leisa Bass y Rita Jordan.

Se comparó a cinco niños autistas enrolados en clases segregadas, otros cinco niños con autismo en un clase integrada y otros cuatro niños compañeros normales en la clase integrada, usando para la comparación cambios evolutivos en la capacidad del lenguaje medida por el Preschool Lenguaje Scale antes y después del entrenamiento. Los resultados, basados en la U de Mann-Whitney, mostraron que a) todos los niños como grupo hicieron mejores progresos que un grupo normativo, en cuanto a tasa del desarrollo del lenguaje, b) las puntuaciones de los niños autistas son significativamente más bajas que las de los iguales antes y después del tratamiento, y c) no hubo diferencias significativas en cuanto a cambios en la capacidad del lenguaje entre los niños autistas de clases segregadas y los de clases integradas.

"Percepciones de popularidad entre un grupo de adultos con autismo y alto nivel de funcionamiento" (pp. 33-43).

Gary B. Mesibov y Janet Stephens

El propósito de este estudio era determinar cómo percibía un grupo de adultos con autismo la popularidad y atributos interpersonales de otros. En un grupo de habilidades sociales, llevando juntos varios años, participaron cinco mujeres y once hombres autistas adultos de alto nivel de funcionamiento; sus edades iban de 18 a 45 años. Tanto los miembros del grupo como a

un grupo de no retrasados se les administró un sociograma y un cuestionario diseñado para determinar las percepciones de miembros del grupo que mejor parecido, más atlético y de mejor humor. También se hicieron evaluaciones independientes de inteligencia y empatía. Los resultados indicaron que la atracción percibida y el sentido del humor se correlacionaban con popularidad, pero las evaluaciones de estos atributos por parte de los miembros del grupo diferían de las de los miembros del grupo de no retrasados. Se discuten las diferencias entre las respuestas por parte de los miembros del grupo y de las respuestas por parte de los miembros del grupo de no retrasados, y se discuten también las implicaciones de los resultados de este estudio en cuanto al entrenamiento en habilidades sociales a adolescentes y adultos de alto nivel de funcionamiento.

"Generalización de contexto en el modelado a través de 'iguales' en niños con autismo". (pp. 45-59).

Edward G. Carry Michael Darcy.

El desarrollo de la conducta en los niños normales se ve ampliamente facilitado por medio del modelado de compañeros, de "iguales". Desafortunadamente, los niños autistas normalmente no imitan a sus iguales normales. El presente estudio se llevó a cabo para

identificar las variables que facilitan la adquisición de la limitación de iguales y que promovieran generalización de contexto de las habilidades imitativas una vez que se hubieran adquirido. Seleccionamos una actividad preescolar común (hacer lo que el compañero - trad. literal: seguir al líder) como vehículo para estudiar los efectos del modelado. En la intervención, en la que un compañero normal demostraba y, si fuera necesario, incitaba físicamente a una variedad de acciones y manipulaciones de objetos que definían la actividad, tomaron parte cuatro niños de preescolar con autismo. A lo largo del tratamiento los cuatro niños generalizaron sus habilidades imitativas a nuevos contextos, con nuevas acciones y nuevas manipulaciones de objetos. Se discuten los resultados con respecto al papel potencialmente importante que juega el uso de entrenamientos con múltiples objetos y/o respuestas, en cuanto a lograr atender al modelo y a facilitar la generalización a otros contextos, así como al papel que pueden jugar actividades intrínsecamente reforzantes en mantener la imitación adquirida a través de iguales.

"La comprensión de palabras abstractas y concretas en niños autistas" (pp. 61-73).

Gail A. Eskes, Susan E. Bryson y Terry A. McCormick

Este estudio empleó el paradigma Stroop para examinar la comprensión de palabras únicas en niños autistas. Las palabras variaban a lo largo de una dimensión de concretas a abstractas. En el paradigma Stroop a los sujetos se les pide denominar el color de la tinta en el que están escritas las palabras que se refieren a un color (p.e., la palabra "azul", escrita en tinta roja). La comprensión se indica por el grado en el que el procesamiento automático de las palabras interfiere con la tarea de nombrar el color. Tanto para palabras concretas como para abstractas, los niños autistas muestran el mismo grado de interferencia que los sujetos de control emparejados en lectura. Estos hallazgos corroboran y amplían trabajos previos que sugieren que los niños autistas comprenden, y por implicación, pueden representar mentalmente, al menos algunas palabras con significado.

"Comunicación y funcionamiento sensoriomotor en niños con autismo" (pp. 75-85).

Eileen P. Abrahamsen y Jenifer R. Mitchell.

Este estudio examinó las relaciones entre el funcionamiento sensoriomotor y la intención comunicativa en cuatro niños con autismo. Fueron los sujetos, diez niños con autismo,

cuatro de ellos verbales y seis no verbales. El funcionamiento sensoriomotor fue evaluado a través de las escalas de Uzgriris y Hunt. Se obtuvo también una muestra de comunicación de dos horas y se analizó según el número y la diversidad de las funciones pragmáticas expresadas. La escala de permanencia del objeto no tenía relación significativa ni con la diversidad ni con el número total de las funciones pragmáticas. La escala de medios-fines se relacionaba significativamente con ambas medidas, mientras que la escala de imitación vocal se relacionaba significativamente con el número total de funciones pragmáticas expresadas. Además, la de medios-fines se correlacionaba significativamente con la ejecución en las escalas de imitación gestual.

"El compartir afecto en el contexto de las interacciones de atención conjunta de niños normales, autistas y retrasados mentales" (pp. 87-100).

Connie Kasari, Miriam Sigman, Peter Mundy y Nurit Yirmiya.

Dos componentes importantes de los déficits sociales de niños autistas son las alteraciones en el desarrollo de conductas de atención conjunta y la capacidad para compartir afecto

con otros. Examinamos la asociación de afecto positivo compartido durante dos contextos comunicativos diferentes de atención conjunta y de petición. El patrón de los niños normales era el de un frecuente afecto positivo desplegado hacia el adulto durante las situaciones de atención conjunta. Comparados con los niños normales, los niños autistas fallaban en desplegar altos niveles de afecto positivo durante la atención conjunta mientras que los niños retrasados mentales desplegaban altos niveles de afecto positivo tanto durante petición como durante situaciones de atención conjunta. Estos resultados llevan a apoyar la hipótesis de que los déficits de atención conjunta en los niños autistas se asocian también con una alteración en el compartir afecto.

"Atención mantenida en niños con autismo"
(pp. 101-114).

Helen Bray Garretson, Deborah Fein y Lyn Waterhouse.

Aunque muchos niños con autismo infantil precoz no pueden mantener la atención a tareas impuestas externamente, pueden persistir en una tarea repetitiva de su propia elección durante largos periodos de tiempo. Este estudio examinó la ejecución de los niños autistas y niños

normales igualados en edad mental a través de una Prueba de Ejecución Continua de Atención Mantenido. Los resultados sugieren que las dificultades de los niños autistas en mantener la atención sobre tareas impuestas puede atribuirse parcialmente a un retraso evolutivo y también parcialmente a contingencias motivacionales de la tarea más que a una alteración primaria en la capacidad de mantener la atención.

"Un estudio longitudinal de atención conjunta y desarrollo del lenguaje en niños autistas" (pp. 115-128).

Peter Mundy, Marian Sigman y Connie Kasari

Se diseñó este estudio para examinar el grado en el que las diferencias individuales en habilidades de atención conjunta gestual predecían el desarrollo del lenguaje en los niños autistas. Se emparejó a un grupo de 15 niños autistas (edad cronológica media = 45 meses) con un grupo de niños retrasados mentales (RM) en cuanto a su edad mental, y con otro grupo de RM en cuanto a su edad lingüística. Se les administró a estos grupos el conjunto de las Escalas de Comunicación-Social Temprana (Seibert, Hogan y Mundy, 1982), que proveían de medidas de la petición gestual, la atención conjunta y conductas sociales. Los resultados indicaron que, aun controlando el

nivel lingüístico, la edad mental o el CI, los niños autistas desplegaban déficits en las habilidades de atención conjunta gestual en las dos sesiones de prueba, separadas entre sí 13 meses. Además la medida de la atención conjunta gestual no verbal era un significativo predictor del desarrollo del lenguaje en la muestra de autistas. Otras variables, tales como el nivel inicial de lenguaje o el CI no eran predictores significativos del desarrollo del lenguaje en esa muestra.

INFORMES BREVES

"Informe breve: Dos hermanas con síndrome de Rett" (pp. 129-138)

Charles-A. Haenggeli, Jaime Moura-Serra y Celia D. Delonzier-Blanchet.

Presentamos las historias clínicas y los hallazgos físicos de dos hermanas con síndrome de Rett. El examen físico, junto con la revisión de sus historiales médicos, revelaba que ambas pacientes cumplían los criterios necesarios para el diagnóstico para el síndrome

de Rett, tal y como los definen el Grupo de Trabajo sobre Criterios Diagnósticos para el Síndrome de Rett. La hermana mayor, de 25 años actualmente, está típicamente afectada, mientras que la hermana más joven, de 22 años, está afectada mostrando como características de su alteración un comienzo inusualmente precoz.

"Informe breve: Apoyo social y uso de Servicios de Respiro en familias con niños autistas". (pp. 139-146).

David C. Factor. Adrienne Perry y Nancy Freeman.

LIBROS Y MATERIALES

PCA: Programas Conductuales Alternativos Educación de Deficientes Mentales. 1. Programa de Habilidades Sociales.

MIGUEL ANGEL VERDUGO

Ed. MEPSA (C/ Francos Rodriguez, 47. 28039 MADRID)

El autor consiguió con este trabajo muy merecidamente el Primer Premio Nacional de Investigación e Innovación educativa para Tesis Doctorales en 1988. La edición consiste en una caja-carpeta de cartón conteniendo el Manual de Instrucciones, un paquete de hojas de gráficas de evolución, un paquete de hojas de registro, cuadernillos para cada objetivo general (1. Comunicación Verbal y No Verbal; 2. Interacción Social; 3. Habilidades Sociales Instrumentales, 4. Participación en actos sociales y recreativos; 5. Utilización de servicios de la comunidad; 6. Desarrollo del sentido cívico) y 201 fichas en cartulina coloreada, una para cada objetivo operativo, donde se expone el criterio de evaluación, la descripción, metodología, materiales, observaciones, etc.).

Aunque el programa va dirigido a deficientes ligeros y medios a partir de los 12 ó 13 años, pienso que es un valioso material, modelo y punto de partida, para el abordaje educativo de las alteraciones sociales en otras patologías como el autismo. Aunque haya que adaptarlo, merece la pena. Además de ser el primer trabajo realizado en España para la programación de habilidades sociales en deficientes mentales, durante mucho tiempo será punto de referencia necesario en este tema.

Este programa se completará con otros dos PCA: El POT (Habilidades de Orientación al Trabajo) (también a partir de los 12 ó 13 años) y el PVD (Habilidades de la Vida Diaria) (a partir de los 6 ó 7 años de edad).

EDI: Escala del Desarrollo Individual.

ANGEL RIVIERE y cols.
Ed. MEPSA. (en preparación)

Por fin, el famoso TEDEPE hará su aparición definitiva que coincidirá aproximadamente con el Congreso de nuestra Asociación en Palma de Mallorca. Seguramente, podremos ver allí mismo los primeros ejemplares.

Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children.

LINDA R. WATSON, CATHERINE LORD, BRUCE SCHAEFFER Y ERIC SCHOPLER.
New York: Irvington Press (1989).

Libro de 139 páginas, con ilustraciones, que se plantea a modo de curriculum para proveer un método de evaluación y de enseñanza de habilidades de comunicación para niños autistas y niños con otros trastornos relacionados.

Se centra en la creación de habilidades comunicativas espontáneas a nivel expresivo, siendo su mayor utilidad para niños preverbiales. Es eminentemente práctico y dirigido a maestros y profesionales en contacto directo con los niños. Para todos nosotros es un libro necesario. ¡Ojalá alguna editorial española se interese por su traducción!.

Los libros del año 1989.

Infancia y aprendizaje, nº 41, 199) (pp.107-124)

Feliz idea la de esta revista. En el primer número de cada año se reseñarán los libros de carácter educativo que según la redacción de la revista tengan un especial interés y que se reciban en ella durante el año anterior.

En esta primera aparición de la nueva sección, hemos hecho una breve selección de títulos interesantes:

- DOLON Y FULTON-BURTON (1989)

La enseñanza de los deficientes severos y profundos: un enfoque práctico. Madrid. MEC. Siglo XXI.

- CUNNNINGHAN Y DAVIS (1988)

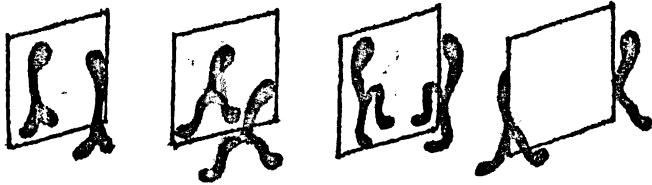
Trabajar con los padres: marcos de colaboración. Madrid. MEC. Siglo XXI.

-BRENNAN (1988)

El curriculum para niños con necesidades especiales. Madrid. MEC. Siglo XXI.

-SCHAFFER, H.R.C. (1989)

Interacción y Socialización. Madrid. Visor. Aprendizaje.



"EL MODO DE DAR UNA VEZ EN EL CLAVO ES DAR CIEN
VECES EN LA HERRADURA".