

AUTISMO E COMUNICACIÓN

Paco Jiménez Martínez*
Universidade de Girona

Frecuentemente, los pilares sobre los cuales construir estrategias educativas para desarrollar la comunicación y el lenguaje en personas con autismo se fundamentan en el conocimiento del contexto/entorno más inmediato y los elementos funcionales y pragmáticos de la comunicación. No puede olvidarse que "todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Vygotsky, 1979, 94).

1. INTRODUCCIÓN

O ano 1943 marca o punto de partida do traballo e a investigación en autismo. Desde a primeira definición de autismo infantil precoz realizada por Kanner en 1943, o tema xerou tal cantidade de estudos e de escritos que a relación sería exhaustiva. Neste sentido, con certa ironía, E. J. Anthony, citado por Wing (1998), afirmaba en 1958 que na primeira época de estudos sobre o autismo non había suficientes síntomas para tódolos autores que querían poñerlle o seu nome a unha síndrome. Por outra parte, púidose constatar como, a pesar da relativa baixa frecuencia do autismo na poboación en xeral, é sorprendente a cantidade de traballos que xera e o interese que suscita. Segundo diferentes estudos,

como poden se-los de Gillberg (1984), Wing (1993) ou AA.VV. (1998), a taxa de prevalencia do autismo na poboación xeral é de 2 a 5 casos por 10.000; se se inclúen casos de atraso mental con características autistas a cifra elévase a 20 por 10.000, e se se diferencia por sexos o autismo é máis frecuente en nenos ca en nenas nunha proporción de 4/1, aínda que, ás veces, os casos en nenas son máis graves.

É certo que numerosos profesionais realizaron un inxente traballo pero este segue ofrecendo gran cantidade de interrogantes para as cales non se teñen respostas, quizais porque non é fácil xerar suficiente luz para ver claro e tal vez porque non se busca no lugar axeitado. Tamén é verdade que, aínda que exista unha falta de respostas, se debe recoñecer que algúns aspectos

* Catedrático de Didáctica e Organización Escolar.

relacionados coa atención ás persoas autistas e a súa educación presentan datos algo máis clarificadores e esperanzadores se se compara a situación actual co inicio do último cuarto de século.

2. COMPLEXIDADE DO CONCEPTO DE AUTISMO Á HORA DE DEFINILO

E. Bleuler, en 1906, empregou por primeira vez o termo autismo en pacientes adultos esquizofrénicos para definir un síntoma que representaba un fracaso destas persoas nas relacións interpersoais, así como un illamento do seu contorno. Máis tarde, Kanner (1943) utilizou o termo autismo infantil precoz para definir unha poboación de nenos nos que se detectaba unha marcada tendencia ó retraemento antes de cumprir-lo ano de idade, así como a imposibilidade de interaccionar coas persoas que os rodeaban. A partir de entón fóronse producindo cambios no concepto e no seu tratamento.

En concreto, segundo Kanner, os trazos máis característicos do cadro autista que presentaba este grupo de nenos que el estudiou eran os seguintes: *a)* incapacidade para establecer contacto con persoas, *b)* atraso importante na adquisición da fala, *c)* utilización non comunicativa da fala no caso de que esta fose adquirida, *d)* ecolalia retardada, *e)* inversión pronominal, *f)* actividades de xogo repetitivas e estereotipadas, *g)* insistencia obsesiva na perseveranza de identidade,

h) carencia de imaxinación, *i)* boa memoria e aspecto físico normal, *j)* anormalidades evidentes da primeira infancia.

Desde a contribución de Kanner, foise redefinindo o termo, (Asperger, 1944; Popper, 1959; Lotter, 1966; Rutter, 1967, etc.). Nos anos sesenta, despois dunha análise rigorosa chégase a unha proposta de redución das características do autismo: extremo desinterese polas relacións humanas, incapacidade para empregar-la linguaxe con propósitos de comunicación, desexo obsesivo de manter sen cambios as cousas, o que dá como resultado unha marcada limitación na variedade das actividades espontáneas, fascinación polos obxectos, e boas potencialidades cognitivas.

A proliferación de conceptos e propostas seguiu nas décadas posteriores, pódense consultar os traballos de Rutter (1970, 1984), Kolvin (1971), Tinbergen e Tinbergen (1972, 1984), Rivière (1979), Brauner (1981), Garanto (1984, 1986), Jiménez (1985), Tustin (1987), Frith (1989), entre outras moitas, ata chegar á década dos noventa onde se produciron importantes contribucións como as de Gillberg (1990), Baron-Cohen (1991, 1992a, 1992b), Ozonoff (1991), Hobson (1995), AA.VV. (1997, 1998), Rivière (1998, 2000), que favorecen a comprensión do autismo. Pódese dicir que foi tan considerable a cantidade de traballos que a reflexión de Wing se fai necesaria cando alerta e afirma que

las categorías de diagnóstico que se utilizan ahora ya se conocían en

tiempos de Itard, pero entre los niños que describió había algunos que probablemente presentaban disfasia de desarrollo y otros que podrían reconocerse actualmente como autistas (ver Carrey, 1995) (Wing, 1998, 1204).

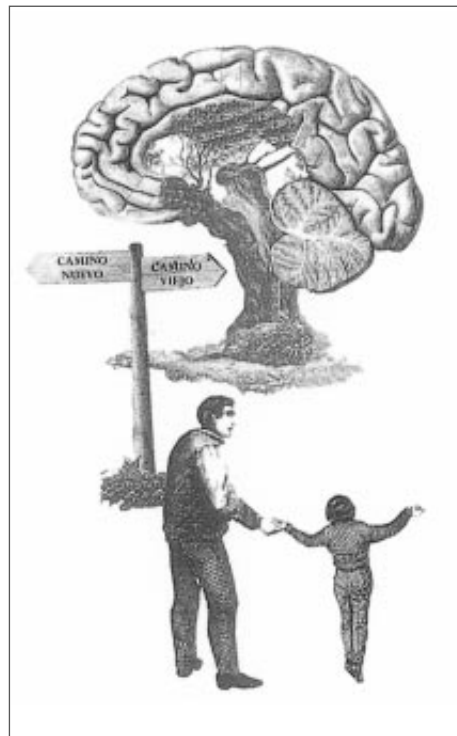
Tendo en conta a situación anterior, é evidente que o concepto de autismo é excesivamente amplo para as necesidades actuais de investigación en canto á etioloxía, o prognóstico e o tratamento. Sería ideal que existise acordo sobre qué é o autismo, cómo se detecta, qué límites ten, qué cadro clínico presenta, qué importancia ten a avaliación de necesidades, ¿cómo é o mundo experiencial das persoas autistas, cómo se pode acceder ó mundo fenoménico ou experiencial desas persoas, cómo se debe afrontar-lo problema, etc.

Para axudar á comprensión do autismo é conveniente ofrecer, de xeito abreviado, unha serie de síntomas de especial significado das diferentes áreas de comportamento que nos interesa avaliar:

a) No ámbito intelectual: CI baixo, atraso mental, déficit de pensamento de secuencias temporais.

b) Na esfera social: falta de interese de contactos sociais, falta de conduta anticipatoria, escasa motivación para explora-lo contorno, non imitación social, non uso significativo de obxectos, contorno estimular permanente, resistencia ó cambio, soidade, auto e heteroagresións, ausencia de xogo.

c) No desenvolvemento: idade e curso de deterioro, alteracións fronte a



"[...] o concepto de autismo é excesivamente amplo para as necesidades actuais de investigación [...]"

estímulos sensoriais, indiferencia, fascinación, angustia ante sons, estímulos visuais, dor, frío, contexto físico, auto-castigo.

d) En canto á linguaxe: alteracións da linguaxe, fala e comunicación, non intencionalidade comunicativa, non funcionalidade, alteracións na simbolización, alteracións nos signos, incompetencia lingüística, mutismo selectivo, balbuzo, ecolalia, ecos exactos, expandidos e reducidos, eco inmediato, eco moderado, dificultades de

articulación, escaseza de vocabulario, neoloxismos, xerga lingüística, imperativos, alteracións no xesto, ton e ritmo, non correspondencia entre entoación e contido.

No que se refire ó tema da valoración diagnóstica e a avaliación tamén existen moitas máis sombras ca luces, por isto é conveniente afinar ó máximo na avaliación, para que sexa o máis axeitada posible e así poder relacionala coas áreas, contidos e metodoloxía correspondentes. Neste sentido, non hai dúbida de que a avaliación psicopedagóxica xoga un papel moi importante, recoñecido por gran cantidade de expertos como Alpern (1967), Freeman e Ritvo (1976), Schopler e Reichler (1979) ou Rutter (1984). Deste xeito, podemos ver como desde as orixes ata a actualidade se produciu unha gran cantidade de estudos, todos eles de enorme importancia, tanto desde o punto de vista da avaliación psicopedagóxica, como polo tipo de orientación que se lle debería dar á intervención posterior. De entre os traballos que se centran principalmente na avaliación do autismo poderíamos citar a Ornitz (1977), Freeman e Ritvo (1982) que en relación coa metodoloxía observacional elaboran a *Behavior Observation System* (BOS); Schopler e outros (1980) que ofrecen a *Escala de Valoración do Autismo Infantil* (Childhood Autism Rating Scale, CARS); Schopler e Reichler (1979) e o *Perfil Psico-Educativo* (Psychoeducational Profile, PEP); Wing (1976) que presenta o *Cuestionario Estandarizado de Avaliación*; Rivière

(1981, 1988, 2000) e o *Inventario de Espectro Autista* (IDEA), etc.

3. AUTISMO E COMUNICACIÓN

Ó falar das necesidades educativas relacionadas coa comunicación é necesario ter en conta, de maneira global, as manifestacións de deterioro cualitativo na interacción social, como poden ser a indiferencia afectiva cara ó contorno, o funcionamento intelectual e as condutas estereotipadas.

Polo que respecta ás alteracións específicas da comunicación e a linguaxe, é imprescindible estudar as desviacións da linguaxe e o atraso lingüístico. É bastante habitual detectar que a cantidade de balbuzos das persoas autistas, ó longo do primeiro ano de vida, adoita ser menor ou anormal e algunhas veces prodúcense estereotipias verbais sen aparente intención de comunicarse. Así podemos observar fala ecolálica, frases estereotipadas descontextualizadas, xergas e neoloxismos, etc.

En relación á análise e avaliación da linguaxe da persoa autista é evidente que Angel Rivière (1949-2000) foi, e seguirá a ser un dos referentes próximos máis idóneo para afondar nesta temática, pola gran cantidade de ideas e polas innumerables suxestións que ofrece a súa obra. Facendo unha síntese das súas ideas ó respecto, Belinchón e Rivière (1981a, 1981b, 1982), Sotillo e Rivière (1997a, 1997b), Rivière está convencido de que hai un ángulo

desde o cal mira-la linguaxe autista é bastante útil. Trátase de que a análise desta non se centre en intentar explicar por qué ten tantas dificultades a persoa autista cunha función tan enormemente complexa como é a linguaxe, senón, por qué as persoas capaces teñen tan poucas. Se se mira desde esa perspectiva podería dar algunha luz para entendela que lle ocorre ó autista. Por exemplo, nunha situación de normalidade, cando se fala dalgunha cousa que interesa, utilízanse oracións gramaticais, atópanse e empréganse rapidamente palabras na medida en que se necesitan e asígnanse esas palabras a un mundo conceptual complexo de significados. Parece ser que se comprende o que se di e esas actividades de comprensión son enormemente complexas. ¿Que implica que se comprenda ó que está falando? En primeiro lugar, un non se limita a comprender e a asignar significados *a posteriori* ó que o outro vai dicindo, senón que o que un vai dicindo corresponde dalgún xeito a uns certos esquemas de anticipación ou esquemas de expectativas. É dicir, a comprensión implica a asignación duns certos esquemas de anticipación que permiten esperar algo.

Todo o anterior establece a problemática central do autismo: a capacidade de comprensión. A persoa autista pode ter unha variedade enorme de linguaxe, pero sempre se atopan dificultades de comprensión. Non é estrano que o autismo se relacionase coa afasia ou disfasia receptiva e non coas afasias expresivas ou coas mixtas ou

cos atrasos madurativos da linguaxe, senón coa afasia ou disfasia receptiva de evolución, aínda que non é o autismo unha afasia receptiva. Esa dificultade de comprensión enláza-se coas dúas grandes raíces que ten a linguaxe humana, unha raíz na interacción, na relación cos demais, e unha raíz no mundo de conceptos e de esquemas que permiten asignar significados e que á súa vez non son independentes. É dicir, ese mundo de conceptos e de esquemas configúrase en gran parte a través da relación en tanto en canto require do neno unhas capacidades de abstracción que están alteradas nas persoas autistas e iso establece toda a complexidade do problema da linguaxe. Esa situación lémbra-lle a Rivière, en Jiménez (1985), cando se fala da linguaxe en autismo, ese xogo infantil de nin si nin non, nin branco nin negro, nin qué sei eu; di que o problema non é só lingüístico e que é un erro o intento de reduci-lo autismo a isto. Está de acordo en que pode ser unha especie de afasia receptiva grave; ten dúbidas de que o problema da linguaxe sexa puramente afectivo; tampouco ve claro que sexa de tipo cognitivo, nin que se trate soamente da interacción, xa que, se fose así, na construción interactiva dese neno, a linguaxe aparecería con moita máis espontaneidade e poderíase chegar ó acordo de que os nenos autistas poden mellorar na súa relación cos demais, na súa interacción, e a pesar de todo, non adquirir formas lingüísticas.

O problema da linguaxe no autismo é que nas alteracións se mesturan

un gran número de dificultades que ten o autista. Para estas persoas o mundo ten uns atrancos na comprensión, pode aparecer a linguaxe nunha certa porcentaxe de nenos (os estudos din que as cifras son menos do cincuenta por cento) pero cando aparece faino cunha gran cantidade de alteracións, que deben ser contempladas desde a súa lóxica; por exemplo a ecolalia, como alteración máis característica, que consiste na repetición de palabras ou frases de maneira inmediata (ecolalia inmediata) ou ben noutro contexto diferente daquel no que foron pronunciadas por primeira vez (ecolalia diferida).

Rivière pregúntase qué pode facer unha persoa que ten unha dificultade para comprender, que non posúe as regras de organización morfosintáctica para producir linguaxes espontaneamente, ou polo menos non as posúe na súa integridade, cando lle están dicindo algo que intúe que pode ser interesante responder. Rivière cre que o mellor que pode facer é optimizar as súas posibilidades de comunicación coa ecolalia; así cando parece que é a hora de merendar e lle din “¿queres galletas?” e el contesta “queres galletas”, o máis probable é que acabe comendo as galletas, porque o que contesta é algo que ten que ver coa situación, que non entendeu moi ben pero, gracias á ecolalia, puido manter a comunicación, dicindo algo que ten que ver co que o outro dixo. Se a persoa autista quere dicir algo a alguén que ten que ver co que aquel di pero non



Esculturas de Julio González. “[...] é moi frecuente que o autista non saiba acomoda-lo volume da súa voz á distancia co oínte”.

sabe facelo, unha cousa que pode facer é, simplemente, repeti-lo que lle din. A ecolalia, en certo modo, está optimizando unha situación de comunicación montada sobre déficits cognitivos e lingüísticos de grande importancia como a inversión pronominal, que consiste en designar cun pronome ti ou el o que en realidade é eu. Para tódolos autistas é difícil o uso de pronomes persoais e demostrativos porque son formas que cambian de significado. Por exemplo, o falar ante moitas persoas esixe poñerse no papel do outro, tratar de entendelo,

e isto é difícil, pero cando un intenta comunicarse co outro, ten que ser quen de se poñer no lugar desa persoa. Esa reversibilidade implica unha competencia de interacción á que os autistas dificilmente chegan. Por exemplo, é moi frecuente que o autista non saiba acomoda-lo volume da súa voz á distancia co oínte. Son as raíces comunicativas e cognitivas da linguaxe as que están alteradas e iso fará que a linguaxe se converta en algo aversivo para a persoa autista. Nun mundo no que as persoas lle piden, lle esixen, a través de formas que non pode entender e ás que non pode responder axeitadamente, a linguaxe vaise cargando de ameaza e convértese nun estímulo hostil para el. Daquela intervén algo que vai máis alá das súas dificultades de competencia, interacción, comprensión, cognición, percepción, ou de atención, e que é unha ameaza para os estímulos lingüísticos.

Unha vez que a persoa autista adquiriu a linguaxe funcional con alteracións prosódicas leves ou de capacidade de abstracción e de significación, atópase con algo terrible; empeza a tatear porque se está dando de conta de que o seu instrumento lingüístico non é coma os demais. Á parte das dificultades propias de base psicolingüística, cognitiva, interaccional, que ten a persoa autista, aparece unha dificultade que consistirá en que a linguaxe se está cargando de ameazas.

Segundo Rivière, nas décadas dos anos setenta e oitenta utilizábanse

uns sistemas xestuais, para nenos autistas de niveis máis baixos que daban un resultado moito mellor do que se podía prever racionalmente. Normalmente eses sistemas empregábanse en contextos de comunicación bimodal nos que se presentaban signos e formas lingüísticas e se lles daba a eses tratamentos un carácter máis pragmático. Os reforzadores eran máis parecidos e máis relacionados coas formas lingüísticas. Nalgúns nenos de nivel baixo, a adquisición dun só signo comunicativo como comer, modificaba absolutamente a súa conducta; dábase de conta de que adquiriría un certo control sobre o medio, que podía conseguir unha cousa gracias a un signo que os demais entendían e iso modificaba as súas posibilidades de control. En certo modo, a situación lingüística, en moitos autistas, estaba sometendo o neno a unhas condicións (metaforicamente) de indefensión aprendida; en gran parte estaba indefenso fronte á linguaxe, e a adquisición dalgún signo ou dun símbolo dalgunha forma lingüística podería modifica-la súa conducta.

É importante distinguir entre o que son formas lingüísticas ou signos, do que son expresións ecolóxicas ou non pero que non teñen ningún carácter lingüístico. Hai ecolalias que poden consistir en optimizar unha situación de comunicación, é dicir, manter esa situación de comunicación a pesar das alteracións da linguaxe. Se se repite o mesmo, algo se sacará desa situación.

Outras ecolalias son formas puramente musicais, o neno está xogando coa linguaxe coma se fose música, hai unha certa independencia neurofisiolóxica entre linguaxe e música. As estruturas que procesan a linguaxe son diferentes das que procesan a música, por iso é perigoso predici-las competencias lingüísticas polas competencias musicais do neno. A ecolalia musical é unha forma que normalmente non predí o desenvolvemento lingüístico posterior dun neno. Na ecolalia encóntrase unha enorme complexidade, un problema difícilísimo. Poderíase dicir que se detecta un certo estado de depresión ante as posibilidades lingüísticas dos nenos autistas e que se necesita certa esperanza.

Debe terse en conta que o período de omnipotencia dos primeiros programas conductuais pasou e quizais se trate pouco o tema. Cabe destacar que os enfoques pragmáticos e os sistemas de signos teñen que ser adaptados a autistas cunha esperanza de comunicación.

En definitiva, o problema básico que se produce é o funcional. Se un neno non ten unha función declarativa, se non é capaz de sinalar para compartir, de formar ese triángulo co fin de comparti-la interacción do obxecto coa outra persoa, a construción de topografías verbais —como se fixo en programas de modificación— desatendendo absolutamente esas condicións previas funcionais que son actividades comunicativas básicas a partir das cales nace a linguaxe, leva-

rao á produción dunha linguaxe *parrot*, como din os ingleses, de *papagaio*, que non é realmente linguaxe, aínda que poidan ser formas verbais, non é significado aínda que sexan emisións.

De tódolos xeitos, Rivière dicía que el non sabía construí-la función declarativa e que lle daba a impresión de que se se relacionase adecuadamente con ese neno que non tiña función declarativa, é posible que constrúsen os dous un núcleo afectivo de relación, e que se desenvolvese a función declarativa, pero advertía que aínda que as condicións de interacción e esa evolución das funcións se puidesen dar nunha situación moi natural, non convida abandonar-lo tratamento baseado en formas e signos.

Para sintetiza-las alteracións da linguaxe no autismo, é oportuno recordar a Belinchón (2000, 32-34) quen, referíndose a Rivière, afirma:

En el ámbito del lenguaje y la comunicación de las personas con autismo y otros trastornos relacionados, las ideas esenciales de Angel Rivière han sido muchas y sugestivas. Sin pretender en absoluto hacer un resumen completo, me atrevería a destacar, apoyándome en sus propios textos, algunas que me parecen particularmente importantes: por su valor y sus implicaciones teóricas; pero también por su valor y sus implicaciones para las prácticas educativas en el ámbito de la educación especial.

E a continuación achega algunhas das principais conclusións dos traballos

realizados por Angel Rivière, como poden ser:

Las alteraciones del lenguaje configuran algunos de los síntomas diferenciales que permiten establecer un cuadro de autismo infantil [...]. Todas las personas con autismo tienen limitaciones importantes para adquirir el lenguaje en el llamado "periodo crítico de desarrollo" (4-5 primeros años de la vida) [...]. Las alteraciones comunicativas y lingüísticas de las personas con autismo son una consecuencia evolutiva de la falta de desarrollo de otras muchas capacidades psicológicas [...]. La alteraciones del lenguaje y la comunicación de las personas con autismo presentan formas clínicas muy diversas, y alcanzan, en los distintos sujetos, niveles muy variables de desarrollo y alteración [...]. Todas las personas con autismo que desarrollan lenguaje atraviesan un periodo más o menos largo en el que predomina el empleo de emisiones ecológicas [...]. Todas las personas con trastornos del espectro autista tienen dificultades importantes para manejar información sobre los estados mentales de otros (las llamadas capacidades de "teoría de la mente"). Estas dificultades limitan seriamente el uso comunicativo del lenguaje incluso en los sujetos con niveles más altos de funcionamiento intelectual y gramatical [...].

4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA NO AUTISMO A TRAVÉS DOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVA (SCA)

Polo que se refire á intervención educativa que dea resposta ás necesidades das persoas autistas relacionadas coa comunicación é obrigado tomar en consideración as palabras de

Belinchón (2000, 34-37) e lembrar algunhas das orientacións, principios e propostas de Rivière nese sentido:

La terapia de lenguaje y los programas orientados al desarrollo de las competencias comunicativas de los niños con trastornos del espectro autista constituye un componente imprescindible y urgente en los programas de intervención educativa [...]. Debido a sus dificultades simbólicas e intersubjetivas, las personas con autismo tienen dificultades en la adquisición de todos los tipos de símbolos; pero, comparado con otros tipos de lenguaje, el lenguaje verbal conlleva dificultades muy específicas derivadas de la necesidad de procesar información presentada secuencialmente [...]. La dificultad para enseñar a las personas con autismo más gravemente afectadas un lenguaje que realmente sirva para transmitir significados intencionales resulta radicalmente incompatible con la pretensión lovasiana de entrenar las habilidades lingüísticas y comunicativas mediante procedimientos basados únicamente en el condicionamiento operante [...]. Las limitaciones cognitivas de las personas con autismo y su característica tendencia a la inflexibilidad y la ritualización les permite beneficiarse, sin embargo, de programas y contextos de aprendizaje muy estructurados [...]. La extraordinaria variabilidad y diversidad de las alteraciones comunicativas y lingüísticas de las personas con autismo requieren de los terapeutas y educadores una enorme flexibilidad [...]. Las dificultades lingüísticas y comunicativas de las personas con autismo guardan una muy profunda conexión con sus déficits mentalistas [...].

Ata aquí podemos concluir que quizais estamos influenciados ó enten-

de-la linguaxe oral e escrita, a linguaxe convencional, como a ferramenta máis útil á hora de comunicarnos, pero, tendo en conta que falamos de persoas autistas, quizais debamos optar (nalgúns casos) polos SCA, de xeito que poidan facilitar unha intervención sobre a comunicación.

A partir das anteriores reflexións, nesta ocasión preséntase a posibilidade de traballa-la comunicación na persoa autista a través dos sistemas de comunicación alternativa (SCA) como unha opción, entre outras, que permita mellora-la interacción destas persoas con seu contorno e, á vez, lles abra as portas á interacción social.

A implantación dos SCA en persoas con autismo foise desenvolvendo ó longo do último cuarto do século XX. Os SCA como técnicas complementarias doutras posibles, presentan unhas finalidades moi claras (Tamarit, 1993), tales como: ensinar un conxunto de códigos non-vocálicos a través de soporte físico e permitir funcións de representación para levar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea e xeneralizables) por si sós, ou en conxunción con códigos vocais e non-vocais.

Dos sistemas de comunicación alternativa máis utilizados en persoas autistas, poderíamos citar de maneira xenérica a comunicación facilitada, os sistemas pictográficos e a comunicación signada, como os máis representativos, aínda que, tendo en conta as súas

características e as súas limitacións, a saber:

- *En relación coa comunicación motórica:* de carácter non simbólico, supoñen unha manipulación directa das persoas e obxectos, contempla un *input* visual e un *output* motor. Por outra parte, como limitacións, débese ter en conta que a comunicación segue o parámetro do aquí e agora e supón unha dificultade no traslado de obxectos.
- *En relación coa comunicación xestual:* igualmente de carácter non simbólico. Non existe manipulación de obxectos, persoas, etc., e contempla tamén un *input* visual e un *output* motor. En canto ás súas limitacións, neste caso, a comunicación tamén segue o parámetro do aquí e agora e débese ter en conta que os xestos espontáneos son infrecuentes nas persoas autistas.



“[...] débese ter en conta que os xestos espontáneos son infrecuentes nas persoas autistas”.

- *En relación coa comunicación pictográfica:* é de carácter representacional, non simbólica, de *input* visual e *output* motor e de carácter tanxible. Polo que respecta ás limitacións, manifestan unha dificultade para representar conceptos abstractos. Dáse unha redución de vocabulario e hai certas dificultades no seu traslado físico.
- *En relación coa comunicación escrita:* é de carácter simbólico, de *input* visual e *output* motor e tanxible. Nas limitacións pódense producir dificultades no seu traslado físico e existe unha certa redución na cantidade de palabras.
- *En relación coa comunicación signada:* é simbólica, de *input* visual e *output* motor, non necesita trasladarse e é intanxible. As limitacións céntranse nunha certa redución da audición, unha restricción no vocabulario e nalgúns dificultades motrices.
- *En relación coa comunicación falada:* de carácter simbólico, de *input* oral e *output* verbal, non necesita trasladarse, é un sistema usual de comunicación e é intanxible. En canto ás habilidades orais e verbais, estas son moi deficitarias nos autistas.

Non é este o medio máis idóneo para poder facer unha revisión exhaustiva dos SCA pero, a xeito de exemplo e como modelo que pretende melloras cualitativas e cuantitativas na interacción social, podemos cita-lo Sistema de Comunicación Total de Schaeffer e outros (1980) que tivo unha grande

aceptación no noso contorno máis inmediato. A finalidade que pretende é a de facilitarlle á persoa autista un medio para expresa-los seus desexos de forma espontánea, utilizando a fala signada e a comunicación simultánea, o que implica o uso do código oral e signado simultaneamente.

Para finalizar este apartado, é conveniente lembrar que na elección dun sistema alternativo, é necesario ter en conta unha serie de factores persoais tales como: os factores cognitivos, motóricos, de comunicación, perceptivos, curriculares, sociais, ambientais, emocionais, etc. Por outra parte, tamén é preciso analizar outro tipo de factores relacionados cos sistemas alternativos como son: as características e o nivel de abstracción, a amplitude do vocabulario, o carácter versátil, etc.

En canto ás persoas autistas con linguaxe verbal (ecolálica ou non), cómpre realizar análises das funcións cognitivas superiores e de cada un dos elementos lingüísticos. No caso das persoas ecolálicas, en ocasións as producións ecolálicas danse como unha opción comunicativa viable, sobre todo en estadios temperáns do desenvolvemento da linguaxe. Nesta circunstancia, segundo Rydell e Prizant (1995), as estratexias deben procurar incrementa-la comunicación entre os interlocutores, modifica-lo contorno para aumenta-la predictibilidade e consistencia das situacións ecolálicas, simplifica-lo *input* lingüístico en función do nivel de procesamento

lingüístico, utilizar pautas variadas de comunicación por parte do adulto atendendo ó nivel cognitivo, social e comunicativo, modela-la emisión das palabras, responder ás emisións ecolálicas que teñan un propósito instrumental, cognitivo e social, desenvolve-lo procesamento lingüístico e a creatividade mediante modificacións sistemáticas nas emisións ecolálicas e usar sistemas de comunicación.

No caso das persoas con fala non ecolálica, para Twachtman (1995) as estratexias deben tender a incrementar os elementos pragmáticos da linguaxe, proporcionar diálogos escritos, practica-la lectura en grupo, elaborar textos sobre as rutinas diarias, dramatizar historietas ou contos, estimular o xogo interactivo, usar gravacións de vídeo e promover actividades baseadas en aspectos referenciais.

5. CONCLUSIÓN

A xeito de conclusión, é conveniente aclarar que ó longo destas liñas se pretendeu reflexionar sobre a "eterna novidade" que representa o autismo e a súa educación e, á vez, sobre a complexidade da tarefa específica no ámbito da comunicación. É verdade que en moitos casos e en virtude das características de moitas persoas é necesario dar respostas específicas desde a infancia e ó longo da súa vida, pero para iso fai falta a estrutura técnica necesaria.

Na historia do tratamento do autismo, fixéronse moitas conxecturas en relación coas súas causas e, aínda que sexa un paradoxo, ese traballo de intentar resolver dúbidas e de indagación continua, fixo que non se puidese empezar a traballar cunha orientación correcta, circunstancia que provocou que, en moitas ocasións, o descoñecemento da causa fose prexudicial para un axeitado tratamento.

Por outra parte, fixéronse afirmacións categóricas que habería que cuestionar, xa que, da mesma maneira que é certo que se necesitan programas individualizados e que o traballo da familia se considera imprescindible na intervención educativa, tamén é verdade que non sempre é idóneo o tratamento nun centro especializado (escola especial) e rexéitase a opción do centro normalizado (escola ordinaria) sen intentalo minimamente.

É evidente que a educación comprensiva e integradora se pode interpretar como algo imposible, como algo que non deixa de ser un soño con características progresistas e innovadoras, que á vez atopa grandes dificultades para avanzar nunha sociedade que prima, fundamentalmente, a concorrencia, a insolidariedade e a non comunicación. En definitiva, faise patente a dicotomía entre a educación desexable e a educación real. Ante a situación anterior, un principio de posible solución podería se-lo recoñecemento do estado de ignorancia fronte ó tema e reconsiderar se a formación que reciben os profesionais é a máis idónea

ou se se deberían face-los esforzos necesarios para modifica-los *curricula* de formación en consonancia coa realidade.

No futuro débese tender a unha educación da diversidade que non perpetúe a cultura do noso tempo, marcada pola uniformidade e con pouco interese pola diferenza. Deberíase tender a elimina-las orientacións homoxeneizadoras e encamiñarse cada vez máis cara a posturas heteroxeneizadas, xa que nos últimos tempos se experimentou certa regresión (a situación sociopolítica algo debeu de ter que ver con isto) e sobre todo no caso da educación das persoas autistas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1997): "Autismo. Le nuove frontiere della riabilitazione", *Atti del 2° Convegno Internazionale*, Nola (NA) 1997, Roma, Phoenix Editrice.
- AA.VV. (1998): "La esperanza no es un sueño", en *Actas del Congreso Autismo Europa*, 2 (vols.), Madrid, Escuela Libre Editorial.
- Alpern, G. D. (1967): "Measurement of 'untestable' autistic children", *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 478-486.
- Asperger, H. (1944): "Die Autistischen psychopathen im kindersalter", *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Baron-Cohen, S. (1991): "Precursors to a theory of mind: Understanding attention in others", en A. Whiten (ed.), *Natural theories of mind*, Oxford, Basil Blackwell, 233-251.
- _____(1992a): "Out of sight or out of mind?. Another look at deception in autism", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 7, 33, 1141-1155.
- Baron-Cohen, S., J. Allen e C. Gillberg (1992b): "Can Autism be detected at 28 months? The needle, the haystack and de CHAT", *British Journal of Psychiatry*, 161, 839-843.
- Belinchón, M. (2000): "Lenguaje y autismo con... Ángel Rivière", *Revista de Educación Especial*, 28, 27-38.
- Belinchón, M., e A. Rivière (1981a): "El lenguaje autista desde una perspectiva correlacional", *Estudios de Psicología*, 5, 6, 19-39.
- _____(1981b): "Reflexiones sobre el lenguaje autista. I. Análisis descriptivos y comparación con la disfasia receptiva", *Infancia y Aprendizaje*, 13, 89-120.
- _____(1982): "Lenguaje y autismo" en M. Monfort (ed.), *Los trastornos de comunicación en el niño*, Madrid, CEPE, 63-95.
- Brauner, A., e F. Brauner (1981): *Vivir con un niño autista*, Buenos Aires, Paidós.
- Freeman, B. J., e E. Ritvo (1976): "Evaluating autistic children",

- Journal of Pediatrics Psychology*, 1, 18-21.
- _____(1982): "The syndrome of autism", en P. Katoly (ed.), *Advances in child behavior analysis and therapy*, Toronto, D. C. Health, 459-464.
- Frith, U. (1989): *Autism: explaining the enigma*, Oxford, Blackwell.
- Garanto, J. (1984): *El autismo*, Barcelona, Herder.
- _____(1986): "Criteris diagnostics i avaluació de l'autisme infantil", en *Autisme, realitat o mite*, Barcelona, Fundació Tutelar Congost, 93-143.
- Gillberg, C. (1984): "Infantile Autism and other childhood psychoses in a swedish urban region. Epidemiological aspects", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25 (1), 35-43.
- Gillberg, C., e outros (1990): "Autism under age 3 years: A clinical study of 28 cases referred for autism symptoms in infancy", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 921-934.
- Hobson, R. F. (1995): *El autismo y el desarrollo de la mente*, Madrid, Alianza Editorial.
- Jiménez, P. (comp.) (1985): *Diagnóstico y tratamiento del autismo infantil*, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kanner, L. (1943): "Autistic disturbances of affective contact", *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kolvin, I., e outros (1971): "Studies in childhood psychoses: VI. Cognitive factors in childhood psychoses", *British Journal of Psychiatry*, 118, 415-420.
- Lotter, V. (1966): "Epidemiology of autistic conditions in young children: I. Prevalence", *Social Psychiatry*, 1, 124-137.
- Ornitz, E. M. (1977): "Childhood autism: a review of the clinical and experimental literatura", *Calif. Med.*, 118, 29.
- Ozonoff, S., e outros. (1991): "Executive function deficits in high-functioning autistic individual: Relationship to Theory of Mind", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1081-1105.
- Popper, K. (1959): *The Logic of scientific discovery*, Londres, Hutchison.
- Rivière, A. (1979): *Autismo infantil, cuestiones actuales*, Madrid, APNA-SEREM.
- _____(1998): *El tratamiento del autismo*, Madrid, INSERSO.
- _____(2000): "¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista", en A. Rivière e J. Martos (comps.), *El niño pequeño con autismo*, Madrid, APNA (en prensa).

- Rivière, A., e outros (1988): *Evaluación y alteraciones de las funciones psicológicas en autismo*, Madrid, CIDE.
- Rutter, M. (1967): "A five to fifteen year follow-up study of infantile psychosis II: Social and behavioural outcome", *British Journal of Psychiatry*, 113, 1183-1199.
- _____(1970): "Autistic children: Infancy to adulthood", *Seminary in Psychiatry*, 2, 435-450.
- Rutter, M., e E. Schopler (1984): *Autismo*, Madrid, Alhambra Universidad.
- Rydell, P. J., e B. M. Prizant (1995): "Assessment and interventions strategies for children who use echolalia", en K. A. Quill (ed.), *Teaching children with autism. Strategies to enhance communication and socialization*, New York, Delmor Publishers Inc.
- Schaeffer, B., e outros (1980): *Total communication: a signed speech program for non-verbal children*, Illinois, Research Press.
- Schopler, E., e R. Reichler (1979): *Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally disabled children (vol. I). Psychoeducational Profile*, Baltimore, University Park Press.
- Schopler E., e outros (1980): "Toward objective classification of childhood autism rating scale", *Journal of autism and developmental disorders*, CARS, 10, 91-113.
- Sotillo, M., e A. Rivière (1997a): "Sistemas alternativos de comunicación y su empleo en autismo", en A. Rivière e J. Martos (comps.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*, Madrid, APNA.
- _____(1997b): "El lenguaje de referencia mental en niños con autismo y el empleo de materiales narrativos en la intervención terapéutica", en A. Rivière e J. Martos (comps.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*, Madrid, APNA.
- Tamarit, J. (1993): "¿Qué son los sistemas alternativos de comunicación?", en M. Sotillo (ed.), *Sistemas alternativos de comunicación*, Madrid, Trotta, 17-42.
- Tinbergen, E. A., e N. Tinbergen (1972): "Early childhood autism an ethological approach", *Advances in Ethology, J. Comp. Ethology Suppl.*, 10, Berlin, Paul Parey.
- _____(1984): *Niños autistas: nuevas esperanzas de curación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Tustin, F. (1987): *Estados autísticos en los niños*, Bos Aires, Paidós.
- Twachtman, D. D. (1995): "Methods to enhance communication in verbal children", en K. A. Quill (ed.), *Teaching children with autism. Strategies to enhance communication and socialization*, New York, Delmor Publishers Inc.

234 Paco Jiménez Martínez

Vygotsky, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos superiores*, Crítica, Barcelona.

Wing, L. (1976): "The continuum of autistic characteristics", en E. Schopler e G. B. Mesibov (eds.), *Diagnosis and assessment in autism*, New York, Penum, 91-110.

___(1993): "The definition and Prevalence of Autism: A review", *European and Adolescent Psychiatry*, 2, 61-74.

___(1998): "Historia de las ideas sobre el autismo: leyendas, mitos y realidad", en AA.VV., *La esperanza no es un sueño*, Madrid, Escuela Libre Editorial, 1203-1212.

