

Repertorios comunicativos en la constelación autista¹

Amaryllis Quirós Ramírez
Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica

Dirección postal: 2222-2050 San Pedro;
Ce: amaryllis.quiroramirez@gmail.com

Resumen. Basado en los desarrollos teóricos contemporáneos de la pragmática de la comunicación y la investigación del autismo desde la perspectiva de la teoría de la mente, este artículo aporta elementos teóricos, metodológicos y empíricos para la investigación de los sistemas comunicativos presentes en los contextos cotidianos en que se desenvuelven dos niños diagnosticados con autismo. Primero, se ofrece una revisión de las principales categorías teóricas; luego, se propone un instrumento para el registro y la caracterización de las interacciones entre niños con autismo y sus interlocutores; y, finalmente, se ofrecen los resultados de una aplicación de este instrumento en los dos casos.

Palabras claves: síndrome autista, interacción social, pragmática comunicativa, desarrollo psicolingüístico, desarrollo sociocognoscitivo, intersubjetividad, teoría de la mente.

Abstract: This article gives elements for a theoretical, methodological and empirical research of communicative systems presents in everyday contexts with autistic children. First, a revision of the main theoretical categories is offered; subsequently, an instrument for the registration and the characterization of the children with others interactions; finally, results of an application in two cases of this instrument are detailed.

Key Words: Autistic syndrome, social interaction, communicative pragmatic, psycholinguistic development, sociocognitive development, intersubjectivity, theory of mind

¹Este artículo es un resultado parcial de la investigación presentada por la autora como parte de lo que fue el programa de investigación sobre Socialización de la Diversidad del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. La investigación es parte de la tesis de licenciatura en psicología de la autora, presentada ante la Universidad de Costa Rica.

Introducción

El autismo es un tema de investigación de gran relevancia dentro del mundo académico y profesional desde 1943, fecha en que Leo Kanner hizo la primera descripción de los síntomas que componen el síndrome autista. Desde entonces, las ciencias médicas, la psicología, principalmente conductista, el psicoanálisis y las ciencias pedagógicas y educativas han privilegiado dos objetivos primordiales. El primero de estos objetivos se ha propuesto alcanzar una explicación reconstructiva sobre la etiología, la patogénesis y el desarrollo del síndrome autista (Hobson, 1995; Lovaas, 1989; Rivière y Martos, 2001); esta orientación que denominaremos como perspectiva normativa se fundamenta en los criterios diagnósticos de los manuales de clasificación de trastornos mentales DSM-IV y CIE-10, los cuales se consideran como puntos de partida para la determinación del comportamiento normal promedio establecido (ver Asociación Psiquiátrica Americana, 1995; Organización Mundial de la Salud, 1992). El segundo objetivo se ha centrado en el diseño de estrategias para promover la habilitación de funciones que favorezcan el desarrollo integral y la incorporación funcional de las personas con autismo en todos los ámbitos de la vida social. A esta postura la denominaremos perspectiva funcional (Baumgart, Johnson y Helmstetter, 1996; Lovaas, 1989). Estas dos orientaciones han prevalecido en la constitución de un esquema conceptual para el entendimiento y la explicación del autismo.

En la actualidad existe una definición generalizada sobre el síndrome autista. El autismo es considerado un trastorno profundo del desarrollo basado en una alteración neurobiológica, el cual se manifiesta en diversos déficit emocionales, cognoscitivos y semántico-pragmáticos, tales como: pobreza en el dominio del lenguaje y en las habilidades comunicativas; dificultad para establecer relación con otras personas y para comprender los deseos e intenciones de los demás (competencia intersubjetiva); alteraciones en el comportamiento general (ecolalias, conductas estereotipadas); alteraciones en el comportamiento gestual (contacto ocular, expresiones faciales) (Asociación Psiquiátrica Americana, 1995; Organización Mundial de la Salud, 1992).

Siguiendo estos enfoques, en Costa Rica, los trabajos sobre el autismo han estado dirigidos primordialmente a la aplicación de programas terapéuticos para la modificación de conductas y el desarrollo de habilidades funcionales en niños con autismo, tanto como la evaluación de los criterios diagnósticos asociados al autismo y hacia la elaboración de procedimientos para el desarrollo de destrezas académicas, sociales y lingüístico-comunicativas.

Específicamente, estos estudios aportan estrategias e instrumentos de apoyo a padres y docentes (Rodríguez, 1992), sugieren modelos de intervención terapéuticos para la modificación de las conductas desadaptativas y el desarrollo de habilidades funcionales en los niños (Cabezas, 1989; Márquez y Pérez, 1994). Se destaca en todos los estudios el lugar de las madres, los

padres y los docentes como agentes favorecedores del desarrollo de las personas con autismo. Por ejemplo, Arosamena, Murillo, Brenes y Solano (1997) se interesan en determinar las conductas sociales y pre-académicas que inciden en el aprendizaje de las personas con autismo. Otras investigaciones se han centrado en la competencia lingüística y comunicativa de las personas autistas (Calderón y Chacón, 2000; Soto, 1994). Estas propuestas se han dedicado al desarrollo y la promoción de destrezas comunicativas mediante la inclusión de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación en los ámbitos educativos de esta población. Algunas de las estrategias de intervención reseñadas se han sustentado principalmente en modelos ecológicos (ver Baumgart, Johnson y Helmstetter, 1996); otras, en modelos para la modificación de conducta (ver Lovaas, 1989) y en programas para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

A diferencia de las propuestas anteriores, el propósito de este estudio es brindar un aporte para la investigación de la comunicación y el contexto comunicativo desde la perspectiva de la psicología del desarrollo. El supuesto básico de partida sostiene que la mayoría de las concepciones y formas de relación presentes en los estilos comunicativos entre personas con autismo y sus interlocutores se encuentran determinadas en amplia medida por las representaciones sobre el autismo de los interlocutores, las cuales, se estructuran primordialmente y funcionan como estereotipos (Rivière y Núñez, 1996), llevando a los interlocutores a anticipar atributivamente las conductas o emociones de las personas autistas, sin que éstas sean necesariamente reales. Lo anterior es relevante no solamente para las atribuciones erróneas sobre lo que un autista puede hacer, sino, sobre todo, para las atribuciones erróneas de lo que el autista no puede hacer.

Para tal fin, este artículo presenta las bases teóricas de una estrategia para registrar y analizar las interacciones comunicativas que se dan entre personas con autismo y sus interlocutores, así como el instrumento resultante de esta estrategia.

Las relaciones interpersonales que se dan en los entornos cotidianos de las personas diagnosticadas con autismo, pueden ser reconstruidas a partir de dos dimensiones fundamentales: los patrones de interacción y los repertorios comunicativos. En este enfoque, el objeto de estudio se desplaza del autismo como categoría clínica y diagnóstica hacia la concepción de la constelación autista; del estudio de las deficiencias lingüísticas en el sujeto autista hacia los repertorios comunicativos al interior de la constelación autista y en el mundo social.

La concepción de estas dimensiones básicas se nutre de los postulados de Bruner (1995, 1997a, 1997b) y Rondal (1990, 1997, 2000a, 2000b). De la misma manera, la exploración de la constelación autista se realiza desde las aplicaciones de la teoría de la mente al campo, recurre a los trabajos de Rivière

(1993, 2001), Hobson (1995), Rivière y Núñez (1996), Rivière y Martos (1997), Astington (1998) y Martos y Rivière (2001).

La pragmática propone el estudio de la conducta comunicativa en contexto, como un acto social y cultural, por lo tanto, incluyendo todos los componentes interactivos presentes, lingüísticos y no lingüísticos. El énfasis recae sobre el papel del entorno como promotor del desarrollo del individuo desde los primeros estadios de atención y comunicación, y en la forma como éste propicia la actitud intencional y cooperativa que permite que la comunicación entre interlocutores sea exitosa (ambos elementos considerados, según los estereotipos, como ausentes en las personas con diagnóstico autista). De esta manera, la comunicación se concibe concretamente desde su carácter interactivo-relacional. Por lo tanto, integra las condiciones ambientales, los elementos culturales, las demandas y las reglas sociales tanto como los elementos propios e idiosincrásicos al microcosmos interactivo (los repertorios comunicativos entre los interlocutores como parte de la constelación). También incluye la capacidad intersubjetiva de éstos, es decir, la incidencia de la representación sobre el otro y el carácter intencional que sostiene la comunicación entre los interlocutores. Todos estos elementos favorecen acuerdos con fines comunicativos.

Por lo tanto, en términos generales, la interpretación de la comunicación humana aquí podría resumirse como sigue. Primero, toda interacción comunicativa se da siempre en un contexto dentro de un marco sociocultural particular. Segundo, la competencia lingüística y extralingüística hace a los participantes sujetos y agentes de la interacción comunicativa y son el resultado de procesos de socialización determinados por la biografía de cada sujeto en el contexto de la cultura. Tercero, el sentido de la interacción comunicativa se genera a partir de los componentes que confluyen en la situación; no es un producto apriorístico al encuentro comunicativo. Cuarto, toda interacción comunicativa parte de la tarea básica y fundamental de lograr comunicarse. Sobre esta tarea se desarrollan las demás tareas. Si esta tarea fundamental no se logra, la comunicación no se establece. Quinto, toda interacción comunicativa implica, en forma simultánea, más de una tarea, algunas de las cuales pueden no lograrse y sin embargo establecerse y mantener la comunicación. Sexto, a pesar de que existen tareas compartidas, las tareas por resolver en la interacción comunicativa se diferencian para cada uno de los participantes, tanto como pueden diferenciarse sus capacidades y competencias para resolverlas. Séptimo, el lenguaje es un objeto cultural al servicio de la comunicación (Quirós, 2002).

Desde un punto de vista empírico, y para efectos de su investigación, la constelación autista integra los contextos totales de la vida cotidiana. En un sentido teórico, la constelación autista se basa parcialmente en la teoría de la mente así como en la pragmática comunicativa. Sus componentes básicos son los siguientes: el contexto de acción en que se construye y evoluciona el

desarrollo del niño diagnosticado con autismo; el conjunto de elementos que constituyen el entorno de interacciones cotidianas del niño con autismo, a saber: escenarios, rutinas, horarios, acciones y artefactos presentes en sus actividades; las personas significativas en cada contexto de interacción diaria (interlocutores), así como sus diferentes formas y patrones lingüístico-comunicativos característicos. También integra los elementos implícitos dados a través de la socialización y la mediación cultural, los cuales se manifiestan en la conducta, en las relaciones e interacciones comunicativas entre las personas. Es decir, en las representaciones construidas sobre una discapacidad mental, así como los criterios y normativas que se supone sostienen la formación educativa de las personas autistas para ser consideradas como sujetos competentes dentro de las esferas social y cultural a la que pertenecen.

En cuanto a la idea de repertorios comunicativos, éstos se presentan siempre como elementos constitutivos de las interacciones entre individuos. De esta manera, si la comunicación se define como un proceso de intercambios verbales y no verbales entre emisor y receptor en un contexto específico -donde los intercambios funcionan como un circuito en el que el emisor transmite un mensaje codificado a un receptor, quien a su vez decodifica el mensaje y retroalimenta a su interlocutor con un nuevo mensaje-, entonces, en una taxonomía simple y desde la perspectiva de los interlocutores, se puede distinguir en un mismo circuito comunicativo canales gestuales-visuales, verbales-acústicos, táctiles, olfativos y kinestésico-corporales. Deben diferenciarse además, los medios por los cuales fluye la información; por ejemplo, la escritura, las ondas sonoras, las imágenes visuales y los íconos (Anguera, 1999).

Por lo tanto, se puede delimitar un repertorio comunicativo como una secuencia recíprocamente coordinada de emisiones y recepciones mantenidas entre los interlocutores en el marco de una interacción comunicativa. Esta es establecida para acceder cooperativamente y de manera intencional a fines comunicativos conjuntos (Quirós, 2002).

La categoría repertorio comunicativo se introduce para hacer énfasis en la hipótesis según la cual, en la constelación autista se privilegia el uso de unos canales sobre otros en función de la evaluación de la situación comunicativa que hace uno de los interlocutores (generalmente el no autista). Desde la perspectiva de un observador, este comportamiento podría ser visto como una forma de compensación. Ésto, si se parte de que, en la socialización, los sujetos aprenden a ser competentes comunicativamente al ser capaces de cerrar el circuito comunicativo en términos socioculturales establecidos. Cuando sujetos competentes interactúan con otros sujetos con habilidades comunicativas distintas o con dificultades comunicativas, tienden a compensar aquello que vislumbran como una carencia mediante la potencialización y el uso sincronizado de los diversos canales comunicativos.

Método

Participantes

El estudio se realizó con la participación de dos niños escolares de 9 y 11 años de edad y sus respectivas familias, bajo el consentimiento informado de sus respectivos padres o personas encargadas. Ambos niños, en el momento de realización de la investigación eran alumnos de una escuela especializada en neuropsiquiatría. Los niveles socioeconómicos de proveniencia eran de medio-bajo a medio-medio. Las familias nucleares estaban compuestas, en uno de los casos por madre, hermana y prima, y en otro por madre, padre, hermana, tía y un abuelo.

En el caso de una de las familias, los padres poseían un nivel educativo de secundaria incompleta. En el otro caso, el padre había muerto y la madre trabajaba como secretaria en una oficina. Bajo consentimiento informado se involucró también dentro del trabajo a los docentes que participaban de las actividades cotidianas de formación: una maestra de educación física, un maestro de música, una maestra de educación para el hogar, tres docentes de las materias regulares y sus asistentes, así como otros familiares que se involucraban en las tareas diarias escolares y familiares.

En relación con las actividades escolares, ambos niños asistían al mismo grupo escolar, aunque en años anteriores habían estado separados. Previamente, ambos habían sido referidos con el diagnóstico de autismo puro y fueron agrupados bajo nivel un nivel de funcionalidad denominado como "C", el cual cumple los siguientes criterios principales: dificultad de control de conductas autoestimulatorias; dificultad en el control de conductas agresivas hacia otras personas; dificultad para trabajar de manera independiente; dificultad para permanecer sentados por períodos superiores o iguales a los cinco minutos o períodos de atención menores a cinco minutos; dificultad para seguir instrucciones simples; ausencia de un sistema de comunicación establecido a pesar de que pueden transmitir deseos o necesidades. Por otra parte, son niños que requerían del entrenamiento en un sistema de comunicación particular (verbal o no verbal), y de la instigación física y verbal para realizar sus tareas.

Procedimientos

Primera etapa. Los primeros encuentros se dedicaron a la participación en los contextos cotidianos escolar y familiar. Esta etapa tuvo una duración aproximada de un año, a un ritmo de cuatro encuentros semanales en el centro de atención y cinco visitas semestrales en las casas de cada uno de los niños.

En este período, se reconocieron los elementos que conforman los contextos naturales y de la vida cotidiana de estos niños, es decir, las rutinas, los escenarios, las actividades, los objetos y las personas importantes dentro del diario vivir escolar y familiar. Para ello se aplicaron métodos observacionales (ver Anguera, 1992; Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual y Vallejo; 1995) y etnográficos, mediante el uso de técnicas de registro sobre el contexto y las rutinas cotidianas; anotaciones *in situ* en el diario de campo y posteriores a las observaciones. Las observaciones se realizaron en los diferentes espacios educativos de acción diaria: las aulas de cocina, de educación física, de educación para el hogar y la de música; el aula regular, los pabellones de la escuela, el salón de actos, el comedor escolar, las actividades educativas al aire libre (supermercados, complejo deportivo); y en los diferentes aposentos de cada uno de los hogares.

Durante esta misma etapa de la investigación se realizaron también entrevistas no estandarizadas a informantes clave, tales como los maestros de las diferentes materias escolares, a los padres y madres, así como a otros familiares que participaban de forma activa y diaria en las actividades de los niños. Las entrevistas fueron realizadas con el objetivo de obtener información biográfica y sobre la experiencia previa de las interacciones con los niños. Se utilizaron además otros recursos como las fotografías, las grabaciones en audio, la revisión de documentos personales, tales como: fotografías familiares, expedientes escolares y médicos, cuadernos y materiales de trabajo diario, planes y programas de seguimiento del trabajo escolar.

Después del primer año, la investigación se dedicó al conocimiento y análisis de situaciones interactivas específicas entre díadas, las cuales conformaban parte de la estructura de las actividades cotidianas de los niños, tales como: lavarse los dientes, vestirse, comer, hacer las tareas escolares, entre otras.

Durante el proceso de reconocimiento de las rutinas diarias se pudo comprobar que, al interior de las interacciones comunicativas, esas actividades constituían un elemento primordial dentro la cotidianidad. Es decir, se encontró que las interacciones comunicativas de la vida cotidiana se sostenían sobre la base de la realización de tareas para el desarrollo. Por ello, la categoría "tarea" se consideró como la unidad analítica fundamental del estudio.

La "tarea" se definió como una secuencia interactiva en la cual los interlocutores encadenan, sincronizan y coordinan sus acciones comunicativas para lograr acuerdos y éxito comunicativo, de tal manera que al ejecutar juntos una tarea conforman sus propios repertorios comunicativos, mediante el uso de diversos canales. Estas formas comunicativas son idiosincrásicas y particulares a la díada, así como al tipo de tarea que ambos interlocutores ejecutan y coordinan.

Segunda etapa. Durante un período de tres meses, se registró mediante video situaciones interactivas diádicas familiares; escolares; situaciones en el espacio público; situaciones con la investigadora. Todas ellas representaban actividades y rutinas características de la cotidianidad de ambas constelaciones autistas. Se registró diversas situaciones cotidianas en diferentes horarios, de tal manera que pudiera reconocerse y registrarse la coordinación de los interlocutores en torno a la ejecución de diversas tareas en los diferentes momentos del día. En total se obtuvo un registro de aproximadamente seis horas de grabación. Sin embargo, se calificaron y evaluaron 80 tareas, lo cual corresponde a dos horas y tres minutos (10.184 segundos) de grabación. Para la grabación de las tareas se usó cámara fija, tanto como grabaciones de acciones con cámara móvil, procurando la grabación de situaciones totales que reflejaran la exposición completa de movimientos corporales, gestuales y las verbalizaciones entre las diádas o las tríadas. Igualmente, se consideró importante la atención a los movimientos corporales dados desde el tronco hacia la parte superior del cuerpo. La mayoría de las veces las grabaciones fueron realizadas por la investigadora principal, y, en otros casos, por un asistente, cuando se debía incorporar a la investigadora en la escena.

Instrumento

Con el objetivo de delimitar y circunscribir los repertorios comunicativos presentes en la cotidianidad de ambos casos, las escenas grabadas se calificaron y analizaron mediante la aplicación del “Instrumento de Registro de los Repertorios Comunicativos” (Quirós, 2002). Utilizado en el análisis de los videos de registro de las rutinas cotidianas. Este fue sometido a todos los procedimientos regulares de validez intersubjetiva y de constructo con jueces expertos. Sus principales características son:

- Está centrado en el análisis de rutinas relevantes que sostienen la cotidianidad (la coordinación de tareas para el desarrollo). Por ello, su unidad analítica base es la interacción.
- Analiza situaciones comunicativas diádicas, las cuales se sostienen en la coordinación de tareas para el desarrollo entre un niño diagnosticado con autismo y una persona sin autismo.
- Sus temas y contenidos están basados en la enseñanza explícita para el desarrollo de habilidades funcionales.
- Permite realizar una caracterización de la constelación autista a través de la descripción de las demandas sociales y del desarrollo presentes en las tareas cotidianas registradas. Estas tareas cotidianas se tipificaron como: a) tareas para el desarrollo de las habilidades corporales y expresivas; b) tareas para el desarrollo de las habilidades comunicativas; c) tareas para el desarrollo de las habilidades sociales; d) tareas para el desarrollo de las

habilidades sociocognoscitivas; y e) tareas para el desarrollo de las habilidades cognoscitivas.

- Permite también hacer una categorización de las tareas de acuerdo con el éxito, el fracaso o el abandono en la ejecución diádica o triádica de la tarea.
- La aplicación del instrumento permitió caracterizar los repertorios comunicativos mediante la calificación de las categorías comunicativas presentes en cada escena grabada (una escena correspondió a la realización de una tarea específica).
- El instrumento está constituido por 30 categorías comunicativas y lingüísticas de tipo gestual, visual, corporal-postural, verbal y ejecutivo, las cuales se construyeron a partir de categorías teóricas y desde la observación empírica.
- Las categorías se sometieron a validez intersubjetiva y a partir de ello se creó un manual para el registro y la calificación de los repertorios comunicativos en la constelación autista (Ver Quirós, 2002, p.108).

Las conductas se calificaron de acuerdo con la frecuencia de aparición y la intensidad de la conducta comunicativa. La frecuencia se definió en términos de la presencia esporádica o regular de la conducta, donde esporádica (E) se puntúa cuando la conducta observada se presenta con una frecuencia igual o inferior a tres veces en un segmento evaluado; y, donde es regular (R), cuando la conducta se presenta más de tres veces en el segmento. Por otra parte, la intensidad se refiere a la duración (en segundos) de la conducta específica en el segmento evaluado. La intensidad se definió como corta (C), cuando su duración es igual o inferior a cinco segundos; y, como prolongada (P) cuando su duración es superior a cinco segundos.

Un total de 80 tareas fueron calificadas (40 por cada caso); para cada tarea se calificaron las 30 categorías comunicativas desde la perspectiva de cada interlocutor. Estas tareas fueron escogidas debido a que se consideró que contenían relevancia comunicativa. La calificación de la muestra final de videos fue realizada por la autora. Previamente se habían establecido las concordancias en la calificación con tres jueces expertos (un investigador experto en psicología del desarrollo y dos investigadores en psicología social del Instituto de Investigaciones Psicológicas, de la Universidad de Costa Rica) del 10% de las tareas. Los porcentajes de concordancia total confirmaron un 76.5% de acuerdo en las evaluaciones realizadas entre el primer juez y la investigadora; y un 75.5% de concordancia total en las calificaciones realizadas entre el segundo juez y la investigadora. Las diferencias fueron discutidas entre las partes y se llegó a un acuerdo para efectos de la calificación definitiva de las tareas.

Los elementos contextuales valorados fueron: a) el tipo primordial de tarea que se demandaba socialmente (corporal-expresiva, comunicativa, social,

cognoscitiva, sociocognoscitiva); b) la efectividad de la tarea (lograda, no lograda, abandonada, interrumpida); c) el tipo de desempeño privilegiado para la coordinación y la ejecución de la tarea (visual, verbal, gestual, corporal, postural, ejecutivo); d) el tipo de escenario en que se desarrollaba la tarea (distintos lugares en la escuela, en espacios públicos y diversos aposentos en cada hogar); e) el tipo de interlocutor que tuviera el niño (padre, madre, hermano (a), maestro (a), primo (a), asistente, tía, investigadora, madre de otro niño).

Por otra parte, la caracterización de las interacciones y de los repertorios comunicativos se elaboró según las categorías: visual, verbal, gestual, postural y ejecutiva. Tales descripciones se realizaron mediante el examen de la frecuencia en que aparecían cada una de las conductas comunicativas, analizadas desde la perspectiva de cada niño y de cada interlocutor.

Resultados

Ejecución de las tareas compartidas en la constelación autista

Entre los resultados más importantes se obtuvo una tipificación de las tareas compartidas con mayor frecuencia entre los niños y sus diversos interlocutores, así como una caracterización pragmática de las interacciones comunicativas.

El tipo predominante de tarea permite reconocer los canales que se utilizan con mayor frecuencia en la interacción comunicativa para la coordinación en la ejecución de las actividades realizadas entre un niño y sus interlocutores.

Los canales asociados en mayor medida al logro en la ejecución de las 80 tareas calificadas, ésto es, de las 59 alcanzadas con éxito, son los canales visuales (80.6%) y gestuales (83.3%).

El éxito en el logro de una tarea se presenta con mayor frecuencia cuando se desarrolla en los escenarios más usuales de la cotidianidad, por un lado, el salón para el trabajo académico escolar, y por otro, la casa de los niños. En el salón académico se obtuvo un 39% de éxito, ésto es 23 tareas de un total de 80. En la casa de los niños, el éxito fue de un 40.7% o 24 tareas exitosamente alcanzadas. Estos resultados superan los porcentajes de logro en otros contextos como las aulas de música (6.8%), el aula de cocina (1.7%), el aula y las actividades de educación física (1.7%), y el aula de educación para el hogar (5.1%).

Por su parte, se presentan personas con quienes el número de tareas alcanzadas con éxito es mayor. De esta manera, cuando se comparan los resultados de los 12 interlocutores que fueron grabados en video en la realización de las 80 tareas, las maestras obtienen un 37.3% de éxito, las

madres un 16.9% y la persona encargada de uno de ellos el 15.3% de éxito de los niños; todos los demás porcentajes se presentaron por debajo del 10% de éxito.

Cuando se relacionan los escenarios con el tipo de habilidad que promueven las tareas, sean éstas destrezas corporales o expresivas, comunicativas, sociales, cognoscitivas o socio-cognoscitivas, se encontró que en el escenario escolar existe un predominio de tareas relacionadas con el desarrollo de habilidades corporales-expresivas (45.2%). En escenarios como la casa de los niños, se encontró un predominio de tareas que buscan promover el desarrollo socio-cognoscitivo (62.5%) (ambos resultados con una chi cuadrada = 69.0, g.l.= 28, $p < 0.001$). Estas tareas se vinculan con la promoción de la expresión, los hábitos y cuidados corporales; la ejercitación de la coordinación motora fina y gruesa; así como, con el dominio de las funciones sociales que permiten la manipulación del mundo exterior, tales como la formación de hábitos para el resguardo de la seguridad personal, los hábitos y las funciones para la alimentación, la limpieza y el orden, y el uso funcional y adecuado en la manipulación de los objetos del mundo social.

Al contrastar los resultados en los dos niños participantes, se encontró que las demandas sociales se presentan diferenciadas para cada uno de ellos. De esta manera, para uno de los niños se presenta una mayor demanda de tareas para el desarrollo de destrezas y habilidades sociales (15% en relación a un 2.5% para el segundo caso). Las tareas para el desarrollo de las destrezas sociales tienen por objetivo la formación de hábitos de cortesía y la promoción de las relaciones interpersonales, tales como saludar, despedirse, acercarse a otra persona para besarla o abrazarla, o bien tomar la mano de otra persona.

En relación con el segundo niño, las tareas tendieron a ser predominantemente de tipo cognoscitivo (25% en relación con un 10%), pues se vinculaban más con el desarrollo de la comprensión de las acciones y las diversas situaciones. Ello involucraba el entendimiento de las rutinas diarias, la capacidad para seguir órdenes e instrucciones o la capacidad para interpretar el contexto cultural de las acciones diarias.

Las diferencias con respecto a las demandas en cada niño respondían principalmente al interés de potenciar aquellas habilidades que se percibieron como fortalezas individuales en cada uno de los niños.

Caracterización de los repertorios comunicativos

En la caracterización de los repertorios comunicativos se reveló que el contacto visual no parece ser, tanto para los niños como para los demás interlocutores, una conducta comunicativa que sea primordial para la coordinación de las tareas. Los repertorios comunicativos visuales muestran que las tareas se ven más favorecidas cuando se da un privilegio de conductas visuales como el monitoreo de la tarea que ambos interlocutores coordinan

(37.5%), así como el monitoreo de las actividades y movimientos que realiza el interlocutor del niño (56.3%). Las conductas comunicativas verbales muestran una ausencia total de preferencias lingüísticas por parte de los niños. Estas se refieren a las emisiones verbales sintácticamente significativas, tales como palabras, frases u oraciones. Por otra parte, en relación con los interlocutores de los niños, predomina el uso de imperativos que se presentan de manera regular en más de la mitad de las tareas (65%) tales como órdenes, instrucciones, solicitudes y demandas. El uso de elementos reforzadores está presente en un 35% de las 80 tareas; ellos se definen como las estrategias verbales utilizadas para acrecentar o fortalecer una conducta esperada, o bien para modificar o lograr disminuir conductas no deseadas. Las descripciones, entendidas como los actos del habla que se presentan como un acompañamiento descriptivo sintáctico para la realización de la tarea, se presentan en un 36.3%. Un ejemplo de esta conducta comunicativa verbal es: “coja el lápiz que se encuentra en la mesa y guárdelo en el bulto”. Por otra parte, respecto a conductas comunicativas verbales como las reverberaciones, se encontró que ninguno de los dos niños las presenta, a pesar de que la literatura indica que ésta es una característica típica de este síndrome. La reverberación se define como una prolongación o repetición verbal constante de frases, palabras o segmentos de palabras.

En la resolución de las tareas, los resultados indican que el niño se orienta regularmente hacia el contacto corporal con su interlocutor (48.8% de ausencia). Así mismo, para los interlocutores del niño, en los diferentes escenarios, es importante la realización del trabajo de forma compartida, tanto como la ausencia de conducta evitativa; la búsqueda de una conducta orientada hacia el contacto se presentó en un 71.3% de las tareas y la orientación hacia la evitación en un 97.5% del total de tareas registradas.

Las conductas de tipo ejecutivo como el modelaje, la imitación y la corrección en la ejecución de las tareas no se presentaron como conductas relevantes para el desarrollo exitoso de la tarea. Así, el modelaje tiene un porcentaje bajo de presencia para la realización de las tareas en ambos interlocutores, estando presente en un 33.7% de los casos para los interlocutores y totalmente ausente en el caso de los niños. Al respecto, se verifica que es más importante la conducta atenta y prolongada del niño sobre la tarea que ejecuta con su interlocutor (monitoreo de la tarea). Por otra parte, la conducta imitativa y la corrección por parte de los niños también tienen altos porcentajes de ausencia, siendo éstos de 80% y 60%, respectivamente.

Los resultados muestran también que la conducta cooperativa es importante en el desarrollo de trabajos coordinados conjuntos. La conducta cooperativa se presentó en un porcentaje alto como facilitadora de la ejecución de las tareas (77.5% de presencia en los niños y un 91.3% de presencia en los demás interlocutores), siendo mucho más importante que otras conductas ejecutivas como el modelaje, la imitación, la corrección, la solicitud de atención

o la facilitación guiada. La solicitud de atención se define cuando un interlocutor busca intervenir en el campo visual del niño con el propósito de atraer su atención hacia la realización de la tarea. Por otra parte, la facilitación guiada se define como aquella conducta que da a través del contacto físico y que permite orientar la ejecución de la acción para la realización de la tarea; un ejemplo de conducta facilitada es el sostener y guiar la mano del niño para que realice trazos en su cuaderno.

Discusión

A partir de la observación en los entornos naturales cotidianos de los niños se evidenció una recurrente intencionalidad instructiva con fines pedagógicos por parte de sus interlocutores. Esta primera observación condujo a la necesidad de delimitar la categoría “tarea instruccional”, como un elemento primordial al interior de la constelación autista. Ella delimita y permea las formas interactivas y de comunicación en la cotidianidad de los niños.

La tarea como categoría fundamental permite aportar dos elementos para enfrentar los argumentos a favor o en contra de las posiciones funcionalistas y normativas sobre el autismo. Por un lado, esta categoría permitió captar de forma empírica un elemento recurrente al interior de las interacciones comunicativas. Por otro lado, esta misma categoría permitió captar de forma integrada, para efectos de investigación empírica, el desempeño intersubjetivo al interior de la constelación autista. Esta visión concibe al niño y a su entorno como un sistema co-dependiente. La tarea se constituye en un elemento que enlaza tanto a ambos interlocutores como al contexto y a los elementos implícitos en su interior, en este sentido, se conforma tanto en un fin como en un pretexto comunicativo.

Siguiendo esta perspectiva, la posición que se desea destacar es aquella en la que la interacción comunicativa se visualiza como un asunto no solamente intersubjetivo, sino contextual objetivo, en donde el niño diagnosticado con autismo y sus interlocutores, son copartícipes y co-ejecutores, dentro de los contextos estructurados socioculturalmente, de la acción que coordinan hacia fines conjuntos.

Estos resultados nos conducen a proponer que el punto de interés no se centra en el logro y alcance que el niño haga de la tarea involucrada en la interacción, sino en la constelación autista. En términos teórico-filosóficos esto es perceptible cuando se mira la situación desde la perspectiva de un observador, de un tercero frente a la interacción, lo cual está en concordancia con los planteamientos teóricos pragmáticos de Bruner (1995), Rondal (1990), Rivière (2001), así como desde las interpretaciones recientes del autismo señaladas por la teoría de la mente (Hobson, 1995; Martos y Rivière, 2001).

De forma específica, acceder a lo que sucede en el encuentro comunicativo entre dos o más individuos requirió de la creación de un instrumental que permitiera registrar en ambos interlocutores, no sólo el uso del lenguaje como vehículo comunicativo, sino, las formas corporales, gestuales y no verbales que también dan cuenta de la cultura.

Finalmente, desde una perspectiva metodológica, fue necesario encontrar maneras que facilitaran acceder al encuentro intersubjetivo y disolvieran la visión tradicional del individualismo metodológico.

Únicamente de esta manera, fue posible aportar elementos para sustentar la hipótesis que dio origen a este trabajo. Esta hipótesis sostiene que en la constelación autista se privilegian unos canales comunicativos sobre otros, de acuerdo con la evaluación de la situación comunicativa y la presunción de carencias en el niño diagnosticado con autismo. Según hemos visto en los resultados, se muestra que en la interacción comunicativa con niños con autismo se privilegia el uso de unos canales sobre otros. Efectivamente, se encontró que se han privilegiado los canales gestuales y los visuales sobre los demás en todas las tareas calificadas, con independencia, de si mediante su uso se alcanza el éxito en ellas. ¿Podría suponerse entonces, que ésto está ligado a preconcepciones o supuestos estereotipados sobre el autismo y sobre la comunicación que debe establecerse con las personas diagnosticadas con autismo? como se sostiene en la hipótesis inicial. Si atendemos a los demás resultados, es posible construir un argumento a favor, en el sentido de que se puede corroborar que el privilegio de estos canales responde al supuesto de los esquemas instruccionales socioculturalmente construidos respecto de las personas con autismo. Es decir, el privilegio de los canales visuales supone un monitoreo constante bajo la presunción de la existencia de una discapacidad para seguir instrucciones y usar el razonamiento lógico verbal.

Sin embargo, este último argumento se debilita cuando se piensa que ésta es la forma usual de comportamiento de los adultos en relación con los niños, independientemente de que sean diagnosticados con síndrome autista. Por lo tanto, se requiere al respecto de mayor investigación con grupos control para hacer una contrastación más sólida de la hipótesis fundamental presentada anteriormente.

Referencias

- Anguera, M. T. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, M. T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. & Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Arosamena, G., Murillo, A., Brenes, I. & Solano, D. (1997). *Aspectos relevantes que afectan el aprendizaje de conductas sociales y preacadémicas de la persona con autismo*. Tesis de licenciatura en educación especial con énfasis en discapacidad múltiple y severa; y en ciencias de la educación con énfasis en orientación. Universidad de Costa Rica.

- Asociación Psiquiátrica Americana. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-IV). Barcelona: Masson, S.A.
- Astington, J. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.
- Baumgart, D., Johnson, J. & Helmstetter, E. (1996). *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997 a). Discurso de Jerome S. Bruner en el acto de su investidura como Doctor Honoris Causa por la Universitat de Girona (26 de junio de 1997).
- Bruner, J. (1997 b). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabezas, H. (1989). *El uso de técnicas de modificación de conducta para la adquisición de destrezas básicas y pre-académicas en cinco niños autistas costarricenses*. Tesis de magister scientiae en rehabilitación integral. Universidad de Costa Rica.
- Calderón, E. & Chacón, M. (2000). *Desarrollo de destrezas comunicativas funcionales en niños que presentan el síndrome de autismo: aplicación del programa de habla signada de Schaeffer y colaboradores*. Memoria de práctica dirigida de licenciatura en ciencias de la educación especial con énfasis en retos múltiples. Universidad de Costa Rica.
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- Lovaas, I. (1989). *El niño autista. El desarrollo del lenguaje mediante la modificación de la conducta*. Madrid: Debate.
- Márquez, M. & Pérez, D. (1994). *Entrenamiento a padres de niños con autismo de la Escuela Neuropsiquiátrica Infantil en el uso de técnicas de modificación de conducta utilizado en el taller de modificación de conducta ABCs para padres de Rettig, una alternativa coterapéutica*. Tesis de licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica.
- Martos, J. & Rivière, A. (Comp.). (2001) *Autismo: comprensión y explicación actual*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *Manual de Trastornos Mentales y del Comportamiento* (CIE-10). Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Madrid: Meditor.
- Quirós, A. (2002). *Repertorios comunicativos en la constelación autista. Un estudio de casos*. Tesis de licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica.
- Rivière, A. (1993). El desarrollo y la educación del niño autista. En: Á. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios, (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp.313-333). Madrid: Alianza.
- Rivière, A. & Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Argentina: Aique
- Rivière, A. & Martos, J. (Comp.). (1997). *Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez, V. (1992). *Análisis de los puntajes promedio obtenidos por niños autistas estadounidenses y costarricenses en la lista de cotejo para la conducta autista*. Tesis de licenciatura en ciencias de la educación con énfasis en incapacidad múltiple. Universidad de Costa Rica.
- Rondal, J. A. (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México: Trillas.
- Rondal, J. A. & Ling, D. (1997). Interacciones verbales adulto-niño y construcción del lenguaje: el problema del feedback. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 17, (1) 11-20.
- Rondal, J. A. (2000 a). Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación. En: Puyuelo, M., Rondal, J. y Wiig, E. (2000). *Evaluación del lenguaje*. (pp.1-23) Barcelona: Masson.
- Rondal, J. A. (2000b). *Análisis del lenguaje espontáneo*. En: Puyuelo, M., Rondal, J. y Wiig, E. (2000). *Evaluación del lenguaje* (pp.131-168). Barcelona: Masson.
- Soto, R. (1994). *Un sistema alternativo en la enseñanza del lenguaje a niños con autismo: comunicación total*. Tesis de licenciatura en educación primaria. Universidad de Costa Rica.

Recibido: 17 de junio de 2003
Aprobado: 8 de marzo de 2004