

Los sistemas aumentativos de la comunicación en los niños con TEA

Maica Hidalgo Martín.

Psicóloga. Profesional del CRETDIC Barcelona ciudad.

Laia Vidal Porta.

Maestra de Educación especial. Profesional del CRETDIC Barcelona ciudad.

Resumen

Los sistemas aumentativos en los niños con TEA

Los niños nacen con una serie de destrezas que con las experiencias que le ofrece el adulto favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas y prelingüísticas que serán la base para el posterior desarrollo de la etapa lingüística. Tener presente el recorrido singular que hacen los niños con autismo en este desarrollo nos permitirá como profesionales reflexionar sobre qué tener en cuenta cuando nos planteamos utilizar comunicación aumentativa.

Palabras clave: autismo, comunicación, lenguaje, sistemas aumentativos.

Abstract

The augmentative systems in children with TEA

Infants are born with skills that, together with the experiences that adults offer them, allow the development of communication and prelinguistic abilities that will make the basis for the subsequent linguistics stage development. To think about the special path that children with TEA make in this development will allow, the professionals that work with them, reflect on what to take into account, and how and when we need to consider the use of some type of augmentative communication.

Keywords: autism, communication, language, augmentative systems.

Desde el curso 2016-17 en el Centro de Recursos Educativos para el alumnado con Trastornos del Desarrollo y de la Conducta (CRETDIC) de Barcelona atendemos demandas de asesoramiento relacionadas con las dificultades de comunicación que muestran los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Ante esta nueva situación desde el equipo nos planteamos la reflexión sobre cómo dar respuesta y cuáles serían los criterios que la sustentarían. Como parte de nuestro asesoramiento proponemos compartir la reflexión sobre si las variables personales del adulto y las del contexto educativo se adecuan/ favorecen/ hacen viable y de qué manera, implementar un Sistema Aumentativo de la Comunicación (SAC).

El propósito de este artículo es pensar sobre algunos de los aspectos prelingüísticos que favorecen el desarrollo del lenguaje y reflexionar sobre las singularidades que encontramos sobre estos en los niños y niñas con TEA. Y posteriormente plantear cómo favorecer la comunicación y el desarrollo del lenguaje.

Para guiar la reflexión en primer lugar hablaremos sobre las bases sociales y cognoscitivas del desarrollo del lenguaje, continuaremos haciendo referencia a la singularidad que presentan los niños y niñas en este ámbito del desarrollo y terminaremos reflexionando sobre cómo podemos acompañar para que el SAC favorezca la comunicación y la intención comunicativa del niño.

Bases sociales y cognoscitivas de la comunicación y el lenguaje

El lenguaje implica poder compartir con los otros el mismo sistema de referencias a la realidad para la que los elementos lingüísticos significan algo de esta realidad (Estevan, 2000). Pero hasta llegar a utilizar el lenguaje de una forma interpersonal, compartiendo algo y de forma social, el niño debe hacer todo un recorrido.

El niño o la niña nace equipado con unas predisposiciones perceptivas y motrices que le permitirán acceder a las experiencias que el adulto le va ofreciendo para desarrollar la comunicación y el lenguaje: bases sociales, perceptivas y cognitivas. Hasta la producción de las primeras palabras cuando tiene aproximadamente un año de edad, el niño ha estado en situaciones de interacción donde el adulto establece una “conversación” con él en la que va dando significado a las vocalizaciones y conductas del niño, interpretando y atribuyéndole una competencia comunicativa. Este tipo de interacción de actividad conjunta alrededor de unos significados compartidos y frecuentes algunos autores los denominan *formatos* (Bruner, 1983).

La presencia de estas capacidades y la interacción con el adulto facilitará progresivamente la adquisición de un sistema lingüístico convencional. Prestemos atención a algunas de estas capacidades prelingüísticas como la intersubjetividad y la imitación y la función que pueden tener en la aparición de la intencionalidad y las funciones comunicativas tempranas.

Si observamos esta interacción entre el bebé y el adulto que planteábamos antes, veremos que parece que los dos se organicen siguiendo unas pautas de actuación donde se construye una conversación en la que cada uno de ellos puede tener su espacio y turno aunque sea el adulto quien organice y guie la actividad. Thervarten (1979) considera que los bebés están motivados [1] desde el nacimiento para relacionarse con los otros y lo conceptualiza como *intersubjetividad primaria* (Murray y Thervarten, 1985) para indicar que la subjetividad del adulto y la del niño están acopladas al control recíproco de la interacción social. Esta motivación para compartir y entenderse con el otro permite, en palabras de Rivière (2001, pàg.54): “adentrar-se en las mentes ajenas, gracias a esta especie de sim-patía (del griego “sentir con”) que permite experimentar la misma emoción que el otro siente en un intercambio mutuo”. A este interés casi exclusivo por las personas más adelante se añade el interés por los objetos. En esta fase los adultos les muestran los objetos a la vez que interactúan con ellos y hacia los 9 meses el niño integra las dos formas de interactuar (con las personas y con los objetos) llegando a una nueva etapa que Thervarthen denomina *intersubjetividad secundaria*. Es entonces cuando los objetos se integran y son compartidos en la actividad conjunta con el otro.

Este es un cambio fundamental porque les permite involucrar al otro para obtener un objeto o para atraer su atención sobre él. Aparecen las primeras conductas comunicativas que se caracterizan (Sachs, 1993) porque el niño establece contacto visual con el adulto por medio del gesto o las vocalizaciones (a menudo alternando la mirada entre el objeto y el adulto). Estos gestos o vocalizaciones son más contextualizados y ritualizados y el niño espera una respuesta del otro e insiste en comunicar si no se le entiende. Detrás de estas conductas hay un propósito que utiliza para “hacer” determinadas cosas.

Estas formas precursoras de los usos funcionales del lenguaje son conocidas como protoimperativas y protodeclarativas. Las primeras hacen referencia a aquellas conductas en las que el niño involucra al otro para obtener el objeto señalado (cambio en el mundo físico) mientras que en las protodeclarativas el objetivo es hacer que el otro se interese por él mismo o por el objeto (cambio en el mundo mental).

¿Qué recorrido hacen los niños con autismo?

Teniendo en cuenta los elementos fundamentales del lenguaje y la comunicación nos paramos a reflexionar sobre qué papel juegan estos en los alumnos y alumnas con autismo; partiendo siempre de que cada sujeto es único y, por lo tanto, habrá que tener en cuenta las singularidades de cada niño para acompañarlo al acceso al lenguaje y a la comunicación.

Observamos como muchos niños con autismo no han podido interiorizar todas las vivencias referidas a la intersubjetividad primaria y secundaria mencionadas anteriormente, que permiten entender el mundo de los significados compartidos al tiempo que favorecen la aparición del deseo de comunicarse con el otro y establecer un lazo social.

Los niños por lo general entrenan el lenguaje oral de forma incidental, por el mero placer sonoro y rítmico. Es un momento en que el niño no se dirige explícitamente a nadie sino que disfruta de la producción sonora. Será en un momento posterior cuando comprenderá que hay alguien que puede responder o no sus necesidades (inicio del proceso de diferenciación) y, por lo tanto, el lenguaje ya no cumplirá una función puramente placentera sino que además tendrá como objetivo atraer la atención del otro, de compartir con el otro. Diremos entonces que el niño entrará en el lenguaje a partir de la demanda del otro.

Es en este proceso, tanto en el primer como en el segundo momento, cuando los niños con autismo presentan fallos. Aunque pueda desarrollarse el lenguaje parece que a menudo no muestran deseo por comunicarse. Comunicar implica una cierta diferenciación (el otro y yo), querer relacionarse y simbolizar. Factores que en muchas ocasiones no se han instaurado en los niños con autismo y en las que será necesario trabajar previamente a la aparición de la comunicación, tanto para fomentar las demandas como para mostrar al otro algo de su interés.

Entendemos que para esto será necesario plantear un trabajo que incida en aspectos como:

- La observación del adulto para identificar cómo y con qué elementos se comunica el niño.
- La aproximación sin hacer una demanda exigente sino respetuosa con la que el niño no se sienta invadido por el mundo exterior (podríamos decir que más que demandas haríamos propuestas).
- Juegos y/o actividades para poder trabajar aspectos donde encontramos dificultades como por ejemplo el juego compartido, juegos de falda (con alumnos más pequeños), juegos de diferenciación tu/ yo o juegos con propuestas a partir del interés del niño.

Y posteriormente, cuando se haya generado un espacio común, de confianza, añadir nuevas propuestas.

Es importante crear un lugar de experiencias compartidas buscando un canal de comunicación entre el niño y el adulto en el que haya un lenguaje común con significados compartidos. Este espacio únicamente se podrá construir si generamos un vínculo con el que el niño sienta que en cualquier momento puede hacer una demanda o decir lo que sea al otro.

Por lo tanto, es necesario trabajar las bases con las que el lenguaje se vaya estructurando y la comunicación pueda aparecer.

La comunicación, como demanda al otro, a menudo no es fácil que aparezca ya que se ponen en juego las dificultades que presentan los niños con TEA. Implica salir de una burbuja de seguridad que construyen para protegerse de un mundo exterior – que les aterra en tanto no pueden controlarlo y les resulta impredecible - para entrar en el mundo de las relaciones y las demandas.

A pesar de estas dificultades, se observa como todos los niños con TEA tienen cosas a comunicar, quizá no con palabras pero sí con sonidos, movimientos, miradas, gestos, etc. Entendemos pues que hablar y comunicar tienen connotaciones diferentes.

Comunicar implica transmitir algo al otro, aparezca o no el habla. Por ejemplo, un niño que señala un objeto con la intención de pedir o mostrar al adulto estaría comunicando aunque no hablase (intersubjetividad secundaria). En cambio, un niño podría estar reproduciendo un mensaje de un anuncio televisivo con un habla correcta pero no dirigirse a nadie, es decir, sin una intención comunicativa aparente.

Muchos alumnos con autismo comunican mediante el habla pero esto no significa necesariamente que entren en un diálogo. Entrar en el diálogo implica la reciprocidad entre el niño y el interlocutor, un deseo por compartir experiencias, interesarse por el otro... Implica también poder exponerse al otro, compartir el propio mundo interior y recibir de este una respuesta. En relación a esto nos cuestionamos cómo se desarrollan las previas de las que hemos hablado en el apartado anterior y en las que se ponen en juego la imitación, la atención conjunta, la alteridad...

Es aquí donde pueden aparecer muchas dificultades para los niños con TEA y donde deberemos valorar si el uso de sistemas aumentativos puede favorecer la comunicación sin poner en juego el habla. Entendemos que se puede generar una comunicación, un diálogo, no

necesariamente a través del habla sino a través de otras formas de lenguaje con imágenes o gestos, en definitiva, comunicación aumentativa.

Nos detenemos en este punto para especificar que nombraremos en todo momento el uso de sistemas aumentativos de comunicación y no alternativos. Desde nuestra visión pueden ser un recurso que debería ir acompañado del habla del adulto. Debemos ofrecer a los niños con autismo la posibilidad de que aparezca el habla aunque priorizaremos el intercambio comunicativo tenga la forma que tenga (gesto, imagen, palabra...)

Por lo tanto, antes de valorar qué sistema aumentativo de la comunicación queremos implementar como soporte a la comunicación, será necesario hacer una valoración previa de dos aspectos importantes. Primero, saber en qué momento se encuentra el niño en relación a las bases cognitivas de la comunicación y el lenguaje y segundo, cómo favorecer la aparición, la necesidad y disfrute por comunicarse con el otro creando un lazo social y compartiendo experiencias.

¿Cómo acompañamos a un niño con autismo en su proceso de comunicar?

Partimos de la palabra “acompañar” y su definición “juntarse (a alguien) para hacer lo que él hace, principalmente para ir allá donde él va; ir conjuntamente” para entender que nuestra tarea como profesionales que trabajamos con niños con autismo es, principalmente, esta. Acompañar implica respetar los tempos y las necesidades del niño. Simultáneamente tenemos que generar espacios de suficiente confianza y ayudarlos para que sean ellos quien, progresivamente, vayan mostrando interés por abrirse al mundo de las relaciones y la comunicación.

Pensamos que todo lo expuesto en los ejes anteriores es necesario para poder hacer, a posteriori, la reflexión de si es necesaria o no la implementación de un sistema aumentativo. Por tanto, conviene primeramente una observación y análisis para conocer al niño y el momento en que está respecto la comunicación y el lenguaje para, seguidamente, valorar el trabajo de las bases tanto para estructurar el lenguaje como para dar entrada a la comunicación (intersubjetividad primaria y secundaria) y posteriormente, estudiar la implementación o no de un sistema aumentativo de la comunicación.

Todo este proceso requiere tener presentes aspectos relevantes como el tiempo, la reflexión conjunta por parte de los adultos y los criterios de actuación consensuados, tanto entre profesionales como entre estos y la familia.

Si en un primer momento nos hemos detenido en reflexionar sobre las variables personales de los alumnos con autismo, ahora conviene pensar las variables del contexto educativo para definir bien quién puede acompañar en el proceso de implementación de un SAC, cuándo es el momento más idóneo para proponerlo al niño, cómo iniciaremos el sistema aumentativo y finalmente, cuál será la finalidad de la propuesta de un SAC para un alumno determinado, es decir, pensar el porqué de la implementación del sistema aumentativo.

Parece claro que las variables del contexto educativo son muy relevantes e importantes en cuanto a que el acompañamiento de un alumno tiene que estar precedido de una reflexión a nivel del equipo educativo sobre las necesidades de este alumno. En el caso que se llegue a la conclusión que para facilitar el acceso a la comunicación y el lenguaje es necesario un sistema aumentativo, se tendrá que plantear un trabajo en equipo donde se definan roles y tareas a elaborar o donde no quede todo delegado a una única persona. Por tanto, la implementación de un SAC demanda un “compromiso” personal del alumno (un deseo que habrá que trabajar) así como de los agentes educativos. Estos son, en último término, los que facilitaran que la escuela ofrezca un marco donde ir proponiendo al niño un sistema aumentativo; sistema que se deberá ir revisando y que estará en continua creación en tanto se tiene que adaptar a las propuestas e intereses que vayan surgiendo, ya sea en los adultos como sobretodo en el alumno en particular.

Otro de los puntos a plantear es cuándo se cree más oportuno comenzar un trabajo con un SAC en un alumno. Si bien es cierto que a menudo la no habla de los alumnos con autismo nos puede generar preocupación a los adultos, es importante podernos contener y esperar el momento en el que vemos al niño preparado, sobretodo emocionalmente, para aceptar una propuesta externa que conecta directamente con dos de sus dificultades más importantes: la relación con los otros y la expresión del mundo interno. De este modo, los profesionales deberíamos ser prudentes y antes de hacer una propuesta de SAC, valorar aspectos pre-lingüísticos. Son estos parámetros los que nos ayudaran a decidir qué propuesta de SAC podemos ofrecer.

Una vez decidido el cuándo y el quién, otra variable a concretar será cómo se iniciará. Cierto es que empezar una propuesta de SAC implica hacer todo un trabajo previo a nivel profesional, sobretodo de los adultos que más conocen al alumno, pero haciéndolo extensivo al resto de maestros o profesionales que en algún momento interactuarán con él. Así, vendrá decidir quién comienza a mostrarle un sistema aumentativo. Nuestra posición es que tiene que ser una oportunidad para presentarle un recurso que le puede ayudar pese a que inicialmente pueda ser un medio nuevo, desconocido y, por tanto, no muy interesante para él. Hace falta paciencia y buscar espacios donde el alumno esté más abierto a la relación con el otro y muestre interés por comunicar algo. Más que obligar al niño a utilizar un SAC, lo que tendríamos que hacer es conseguir mostrarle el recurso haciéndolo atractivo para que sea él quien, finalmente, pueda tomar la decisión de usarlo. Si forzamos su uso podemos acabar generando rechazo ante nuestra propuesta.

Pensamos que un SAC no debería ser una herramienta únicamente para conseguir que hagan demandas. Las demandas irán llegando en el momento en que el niño/a se sienta seguro y confiado en quien le acompaña. Si esperamos que siempre sea el niño quien haga la demanda a través de un SAC, podemos acabar generando angustia. Por tanto, sería mejor que nosotros tuviésemos un papel más activo en mostrar el SAC, acompañando el día a día del niño y que él, progresivamente, pueda usarlo por iniciativa propia. De este modo, la intervención siempre tendría que ser respetuosa y no impuesta.

Respecto a la finalidad del SAC, podemos definir dos parámetros principalmente: uno sería para trabajar todos los previos a la comunicación y el otro como herramienta para la

comunicación propiamente. En el primero, donde posiblemente el niño aún no muestra interés por el otro ni por el entorno, nos podemos plantear un trabajo con SAC con el objetivo de estimular los juegos comunicativos, experiencias pre-verbales para hacer atractivo al niño todo el mundo de significados que le rodean y generando así atención conjunta. En el segundo caso, nos referimos a alumnos con autismo con cierta diferenciación y que, por tanto, el SAC ya sería un medio para comunicar, expresar su mundo interno, compartir vivencias con los otros y para disfrutar del lazo social.

Otro punto importante es pensar qué entendemos como SAC y qué nos puede ofrecer, ya que en algunos casos puede ser un facilitador y en otros una interferencia para el acceso a la comunicación. A continuación planteamos unas reflexiones alrededor del SAC propiamente.

En primer lugar, nos tenemos que plantear el sistema aumentativo a la comunicación como un recurso más para acompañar al alumno con autismo. No es ni la única herramienta ni la prioritaria, ya que si no hay un trabajo de vinculación, de respeto a los tempos del niño y de generar confianza entre adultos y él, difícilmente la propuesta externa de presentar un SAC, por parte del adulto, será acogida por el niño.

Por otra parte, hay que tener presente que actualmente, cuando hablamos de SAC, solo se piensa en dispositivos móviles como las tabletas. Conviene hacer un esfuerzo para salir de esta lógica y abrir el abanico de posibilidades en cuanto a tipologías de sistemas aumentativos. Como ya hemos dicho en otras ocasiones, cada niño es singular y, por lo tanto, para cada uno habrá que pensar cuál es la herramienta más atractiva y facilitadora de la comunicación. De este modo, cuando hablamos de tipología de SAC podríamos estar hablando de: objetos reales, fotografías, gesto espontáneo, símbolos, gesto y/o dispositivos móviles. Los enumeramos en esta correlación intencionadamente en tanto que implican un grado de representación diferente, desde lo más tangible a lo más simbólico. Será en el caso por caso donde reflexionaremos en qué momento está el niño/a a nivel de simbolismo a la vez que observaremos qué tipología le es más atractiva y comprensiva para valorar lo que le ofrecemos.

En cuanto a dispositivos móviles aclarar también que pueden ser un recurso digital muy útil como medio para la comunicación y que, en el caso que nos ocupa, siempre nos referiremos desde esta vertiente, pero hay que puntualizar que puede tener otras funciones, como soporte visual o como recurso para el acceso al aprendizaje, sobre los cuales no entraremos a reflexionar aquí.

Otra cuestión importante a plantear es qué nos aporta un SAC en el trabajo con los alumnos con autismo. Tal y como explica R. Villanueva (2014) un sistema aumentativo presenta menos dificultad simbólica que la palabra, ya que hay una relación de semejanza entre el significado y el significante y requiere menos exigencia expresiva. Una imagen, por ejemplo, puede ayudar a un niño con autismo a evocar la palabra. El adulto puede mostrar la imagen y expresar verbalmente su significado, pese a que el niño no ponga palabras. El objeto, la imagen, no desaparecen, siempre están presentes y siempre se pueden mostrar; contrariamente, la palabra sí que desaparece y hay que mantenerla mentalmente. Parece claro que muchos de los alumnos con autismo muestran más interés por todo el mundo visual, por tanto un SAC

puede facilitar el acercamiento al alumno así como la expresión de su mundo interno sin poner en juego la palabra.

En contraposición, un SAC también puede presentar limitaciones en tanto que, si no hay cierta diferenciación con el otro, es difícil que pueda aparecer la demanda y la relación, por lo que este perdería su función comunicativa. Otro factor a tener presente es el uso instrumentalizado que se puede hacer si no se tiene en cuenta el momento del alumno. Podremos observar como niños con autismo utilizan sistemas aumentativos de la comunicación pero no ponen en juego ni su deseo de comunicar ni el interés por expresar su mundo interno a los otros. Es habitual ver niños y niñas que utilizan imágenes para pedir cosas de forma mecánica, sin buscar una interacción con el otro.

Al mismo tiempo, conviene tener presente que no es una herramienta estandarizada, es decir, que para cada alumno con autismo se deberá plantear un sistema aumentativo propio. No existen dos niños iguales y por lo tanto, el uso de un SAC siempre tiene que ir en concordancia con las necesidades del alumno en concreto.

Conclusiones

La propuesta de un sistema aumentativo para un niño con TEA debería partir de la reflexión previa en relación a diferentes aspectos importantes que nos ayudaran a establecer criterios para tomar la decisión de qué, cómo y quién hará el trabajo pedagógico de acompañar al niño para que lo utilice con una función comunicativa. Observar y analizar en qué momento se encuentra en cuanto a las bases cognoscitivas de la comunicación y el lenguaje, si hay o no deseo por comunicar y cuáles son las variables del contexto educativo donde se tendrá que poner en marcha este SAC.

En cada niño estas variables son únicas, por lo que ajustar lo que hacemos a sus necesidades y características tanto personales como contextuales facilitará que los profesionales podamos acompañar al niño en la acción comunicativa entendiéndolo como un acto interpersonal, compartido y social.

Referencias bibliográficas

- Bertrán, Soledad et al. (ed.) (2018). *Foro sobre autismo. ¿insumisos de la educación?*. Barcelona: Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del Campo Freudiano.
- Brun, J.M i Villanueva, R. (2004). *Niños con autismo. Experiencia y experiencias*. Valencia: Promolibro
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Cognición y desarrollo*. Barcelona: Paidós.
- Carbonell, N. i Ruíz, I. (2013). *No todo sobre el autismo*. Madrid: Gredos
- Clemente, Rosa Ana (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para la intervención en ambientes educativos*. Barcelona. Octaedro.

- Egge, Martin (2008). *El tratamiento del niño autista*. Madrid: Gredos.
- Escayola, Elisabeth i Barnés, Gemma (2005). Tratamiento del autismo. Psicoanálisis aplicado y lenguaje alternativo. Clínica entre varios. Revista l'Interrogant nº6. Recupera't de: <http://revistainterrogant.org/tratamiento-del-autismo-2/>
- Frith, Uta (1991). *Autismo*. Madrid: Alianza editorial.
- Hoffman, Cecília (2016). *Construyendo mundos. Autismo, atención precoz y psicoanálisis. El caso Dídac*. Madrid: Gredos.
- Maleval, Jean-Claude (2011). *El autista y su voz*. Barcelona: Gredos.
- Rivière, Ángel (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta
- Serra, M., Serrat, E., Solé, M. R., Bel, A., Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel
- Thervarten, C. (1979). "Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity", en M. Bullowa (ed.) *Before de speech: The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge Universitypress.
- Villanueva, R. (2014). Ayudas a la comunicación en niños pequeños con TEA. Reflexiones sobre la utilización de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. *Revista Desenvolupa*. Recupera't de <http://www.desenvolupa.net>
- Viloca, Lúcia (2003). *El niño autista. Detección, evolución y tratamiento*. Barcelona: CEAC

Nota:

[1] Thervarten diferencia los conceptos de *motivación* e *intención*. La *motivación* se entendería como la predisposición de los bebés a establecer interacción con los otros mientras que la *intención* siempre tiene un objetivo específico.

Correspondencia con las autoras: *Maica Hidalgo Martín*. CRETDIC Barcelona Ciutat. E-mail: mhidal36@xtec.cat. *Laia Vidal Porta*. CRETDIC Barcelona Ciutat. E-mail: lvidal6@xtec.cat