



# LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACION EN AUTISMO: ALGO MAS QUE UNA ALTERNATIVA

Javier Tamarit Cuadrado

El autismo infantil precoz, descrito por vez primera como tal por el doctor Leo Kanner, hace ahora cuarenta y cinco años, es un trastorno profundo del desarrollo caracterizado por una alteración en los patrones de interacción social recíproca, no explicada por el nivel cognitivo; por una alteración en los patrones de comunicación, no explicada tampoco por el nivel cognitivo; por patrones de comportamiento restringidos, estereotipados y repetitivos y por un comienzo de estos problemas anterior a los tres años de edad (de acuerdo con la revisión de 1985 de la DSM III y Rutter y Schopler, 1987). Todo ello independientemente del desarrollo cognitivo manifestado por el sujeto y de la existencia o ausencia de daño orgánico. La distribución de la población afectada, en base a sus niveles de desarrollo, es la siguiente: solamente alrededor de un 20 % superan un CD de 70; del resto, la mitad está por debajo de un CD de 50, y de estos últimos gran parte son no verbales.

Los diversos enfoques predominantes en el estudio del autismo a lo largo de su corta historia —psicodinámico, conductual, cognitivo,...— han dado paso en el presente a un enfoque interaccionista (Rivière, 1983) según el cual, la base de la alteración se manifiesta desde muy temprana edad en los patrones anormales de interacción social recíproca. Este enfoque ha hecho imprescindible dirigirse al estudio evolutivo del niño normal en su primer año de vida, con el ánimo de encontrar allí las claves que puedan dar nuevas pautas para el entrenamiento de las personas afectadas de autismo.

El niño normal, resumiendo este proceso evolutivo, exhibe desde el momento del nacimiento, comportamientos y capacidades que hacen suponer en él una preparación para la relación con sus congéneres; y es a partir de esa relación como, paso a paso, va construyéndose su desarrollo. El llanto, la conducta más manifiesta del bebé, logra respuestas sólo por parte de los adultos que se mueven en el entorno del recién nacido. Estos adultos, que cuentan también con cierta preparatoriedad para ejercer pautas adecuadas de crianza, responden ante el llanto propiciando patrones de conducta que generan en el niño, a través de estimulaciones táctiles y vestibula-

res (p.e.: al cogerle cuando llora), un alivio a su malestar. Esa secuencia malestar-alivio, es, en opinión de algunos (Lamb, 1981), quizá el primer formato de interacción, el cual pone al bebé en la posibilidad de «ejercitar» su preparatoriedad para estímulos visuales y auditivos (los característicos, precisamente, de la cara y voz humanas) logrando patrones armónicos de interacción niño-adulto.

A partir de los dos meses de edad aproximadamente el niño, a través de la repetición de esos y otros formatos expresivos, es capaz de percibir las contingencias que sugieren sus propias conductas. Contingencias, generalmente sociales, caracterizadas por su imperfección. Los adultos no siempre ejecutan «idéntica» respuesta ante conductas del bebé, sino que se comportan de acuerdo con lo que podríamos denominar categorías contingenciales de valencia fija (p.e.: el adulto responde positivamente a la conducta o categoría conductual X del niño, pero su expresión difiere cada vez, unas veces le sonríe, otras le acaricia y verbaliza...).

Esta capacidad de percepción de contingencias sociales es el punto de partida necesario para las competencias de predicción, que, a su vez, son el kilómetro cero de las competencias de anticipación. Pues bien, esas capacidades de percibir contingencias sociales e, incluso, esas secuencias primarias de interacción, son posiblemente anómalas en el niño autista, lo cual conllevaría alteraciones en las competencias de predicción y de anticipación, y, por tanto, en las competencias instrumentales, esto es, en la capacidad de uso de instrumentos para lograr fines deseados, instrumentos que pueden ser sociales o no sociales, y, asimismo, fines que pueden ser o no sociales. En estos esquemas instrumentales es donde se encuadran los esquemas que manifiestan una intención de comunicación: los esquemas protoimperativos y los esquemas protodeclarativos (los protoimperativos suponen la utilización del adulto para obtener un fin deseado, y los protodeclarativos suponen la utilización de un objeto para obtener un fin social: *compartir* la atención con el adulto). Cuando el niño normal alcanza este nivel de desarrollo, paralelo al es-

tadio V del período sensoriomotor de Piaget, está *preparado* para la utilización adecuada y funcional de códigos comunicativos (ver, para una revisión más extensa, Rivière y Coll, 1985).

Los niños autistas no verbales han venido siendo entrenados, generalmente, en procedimientos de instrucción verbal siguiendo los esquemas de trabajo de Lovaas. Estos programas, altamente estructurados y cuidados, no consiguen, en muchos casos de autistas con bajo nivel de funcionamiento cognitivo, crear patrones adecuados de comunicación. El lenguaje así creado, en caso de lograrlo, choca además con tres grandes obstáculos: ausencia de espontaneidad, graves dificultades de generalización e inadecuación funcional. En pocas palabras, se logra a veces que esos niños «hablen», pero se tienen graves problemas para lograr que se *comunique*.

Si retomamos el modelo normal de comunicación y pensamos en niños autistas con bajo nivel de desarrollo podemos plantear que son niños a los que lo que les falta o tienen alterado no es, al menos sólo, el producto de la comunicación, el lenguaje, sino que sufren una seria alteración en ese proceso previo de comunicación que hunde sus raíces en las pautas tempranas de interacción social. Y por tanto no se trata sólo de dotarles de un código comunicativo, oral o alternativo, sino que, además de eso, se trata de fomentar, entrenar, esos hitos previos que hacen posible que el niño llegue a compartir significados con sus semejantes.

Es fácil de entender que ante esos problemas de los programas lovasianos, con niños autistas de bajo nivel, surjan otras alternativas de tratamiento. Margaret Creedon, en 1973, presentó sus trabajos con niños autistas utilizando un procedimiento de comunicación simultánea: los adultos hablan y signan a los niños y a éstos se les entrena en lenguaje de signos como vehículo de expresión. Los resultados exitosos manifestados por Creedon y el espíritu del momento hicieron que el uso de sistemas alternativos de comunicación (SSAAC) en autismo se expandiera, al igual que ocurría con otras poblaciones afectadas de trastornos de comunicación. Los signos, en primer lugar, algunos métodos picto-

Del documento, de los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca universitaria, 2011

gráficos, y sistemas derivados del trabajo de Premack con chimpancés —utilizando fichas de plástico con formas diversas (p.e. Deich y Hodges, 1977)— entraron con fuerza en un buen número de profesionales que depositaban en ellos las esperanzas frustradas por otras modalidades de intervención hasta el momento ensayadas. Kiernan, quizá el investigador anglosajón más estudioso y crítico de los SSAAC, en una serie de encuestas sobre uso de sistemas, en Gran Bretaña, a finales de los años 70, informaba que en su país, en 1978, el 57 % de las escuelas específicas de autismo que contestaron la encuesta usaban algún SSAAC, con preferencia sistemas de signos; en 1982 era el 84 % el número de escuelas que los utilizaban (Kiernan y cols., 1982). (Ver Kiernan, 1983 para una extensa revisión de los SSAAC en autismo.) En nuestro país es necesario esperar hasta la mitad de la presente década para encontrar aplicaciones sistematizadas de SSAAC en autismo.

Entre nosotros es, en concreto, el programa estructurado de Benson Schaeffer (Schaeffer y cols., 1980) el que se alza con la mayor frecuencia de uso. Schaeffer había trabajado en la década de los 60 con Lovaas, por tanto buen conocedor de las limitaciones de sus métodos, y conoció los trabajos de Margaret Creedon. Su labor fue aunar ambos procedimientos. Su programa —Habla signada para niños no verbales— permite dotar de pautas comunicativas mediante los signos, y a la vez entrena el habla (sus componentes fonéticos). En un paso posterior del programa, los niños que van logrando buenos resultados comienzan a hacer aproximaciones de palabras mientras signan; en ese momento los entrenamientos de signo y habla que han ido aprendiendo por separado se unen, entrenando al niño en habla signada (signar y hablar simultáneamente) desvaneciéndose en pasos posteriores los signos.

Lógicamente, el paso de emisiones mediante signos al habla signada y al habla depende de los niveles cognitivos previos del sujeto. Pero aún aceptando que el niño no pasará de la fase de emisión de signos, el análisis del programa de Schaeffer puede ser útil para estudiar lo que en realidad se enseña al niño autista cuando se le entrena en un signo. Pero para ello definamos previamente lo que entendemos por SSAAC. Se trata de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial

a los mismos. En resumen, un SAC es la unión de un *soporte* con un *procedimiento* específico de enseñanza. Lamentablemente, la mayor parte de las veces el interés del profesional se ha focalizado en exceso en el soporte y no en el procedimiento. Pero más lamentablemente hay demasiados ejemplos de creación de llamados sistemas que no son más que el soporte que utilizan y que poca o ninguna información dan acerca del procedimiento de instrucción.

El programa de Schaeffer es un verdadero sistema en cuanto que aúna soporte y procedimiento altamente estructurado y de fuerte base teórica (Tamarit, en prensa). Pero además de eso y quizá sin proponérselo, es útil para extrapolar pautas de intervención en niños con muy bajos niveles de desarrollo.

En el análisis que hemos efectuado del programa en nuestro Centro hemos constatado que el sistema de Schaeffer es útil no sólo para enseñar el signo, lo que así ocurre, sino que además puede ser visto como una estrategia de intervención adecuada para la mejora del desarrollo global del niño.

En realidad al niño, cuando se le enseña el signo, se le enseña algo más. Se le está enseñando una estrategia de relación e intercambio social con el signo como instrumento mediador, y con función, al menos potencialmente, comunicativa (Tamarit, 1986). Se le crean al niño patrones de interacción con el adulto inmersos en un contexto funcional, en los cuales, de alguna manera, el signo no es más que una herramienta. Una herramienta adecuada a sus niveles de procesamiento, pero que podría ser otra.

Recordando la definición de SSAAC podríamos decir que en este caso el soporte —el signo— es lo de menos y que lo importante es el procedimiento. Un procedimiento que utiliza el moldeamiento físico y el encadenamiento hacia atrás; un procedimiento de enseñanza sin error que se dirige desde un principio a la parte expresiva de la comunicación, y que se focaliza sobre los deseos y motivaciones reales del niño. Además, mediante este sistema de instrucción, en el que el terapeuta moldea las manos del niño desvaneciendo las ayudas paulatinamente, se crea una secuencia que se caracteriza por una acción del niño —el signo— que, dirigida a un adulto, tiene como consecuencia la obtención de un objeto o acción deseados. Es decir, una secuencia que recuerda los esquemas protoimperativos del niño normal y a la cual se llegó tras la repetición de la misma ayudado por el terapeuta (lo que posibilita en el niño percibir que una acción suya tiene una contingencia específica, lo cual a su vez le permite predecir esa contingencia y, por

tanto, anticiparla, sentando todo ello las bases para el uso del signo como instrumento necesario para acceder a su deseo, a través de un objeto social). Esta estrategia de petición, que en otras patologías es sumamente simple de obtener aun sin entrenamiento muy estructurado, en niños con trastornos profundos del desarrollo y bajo nivel cognitivo supone un puente desde esquemas previos de incomunicación (en los que las personas del entorno, los objetos sociales, están claramente excluidos) a esquemas de interacción social e intención comunicativa con función imperativa.

Esta estrategia de relación se convierte así en objetivo primario de la intervención no sólo en el área comunicativa, sino en el área social. El signo, en ella, como soporte, pierde protagonismo y pasa a ser un instrumento; instrumento que puede ser modificado en base a los niveles del sujeto; de tal forma que en niños con muy escasas competencias puedan utilizarse, como tales instrumentos, índices de conductas específicas de su repertorio, puesto que es más importante para su desarrollo el que logren patrones de relación e intercambio social (aun con instrumentos mediadores simples) que el que ejecuten acciones complejas pero vacías de contenido.

Es en este sentido en el que los SSACC, en cuanto soportes más que procedimientos, logran ser verdaderos sistemas de intervención y no menor glosarios, más o menos elaborados, de códigos no vocales.

## REFERENCIAS

- CREEDON, M.: *Language Development in Nonverbal Autistic Children using a Simultaneous Communication System*. Philadelphia: Society for Research in Child Development Meeting, 1973.
- DEICH, R., y HODGES, P.: *Language without speech*. London: Souveir Press, 1977.
- KIERNAN, C.: The use of nonvocal communication techniques with Autistic individuals. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 1983, 24, 3, 339-375.
- KIERNAN, C.; REID, B.; JONES, L.: *Signs and symbols*. London: Heinemann Educational Books, 1982.
- LAMB, M.: The development of social expectations in the first year of life. En: Lamb, M., y Sherrod, L. (Eds.): *Infant social cognition*. Lawrence Erlbaum Assoc. 155-176. 1981.
- RIVIERE, A.: Interacción y símbolo en autistas. *Infancia y Aprendizaje*, 1983, 27, 3-25.
- RIVIERE, A., y COLL, C.: Individuación e Interacción en el período sensorio-motor: Apuntes sobre la construcción genética del sujeto y el objeto social.

Lisboa: XX èmes Journées d'Etude de L'APSLF. 1985.

RUTTER, M., y SCHOPLER, E.: Autism and pervasive development disorders: Concept and diagnostic issues. *Journal of Autism and Development Disorders*, 1987, 17, 2, 159-187.

SCHAEFFER, B.; MUSIL, A., KOLLINZAS, G.: *Total Communication*. Illinois: Research Press. 1980.

TAMARIT, J.: Programa de comunicación total: Su influencia sobre el desarrollo general del niño. Valladolid: Actos del IV Congreso Nacional de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles. 1986.

TAMARIT, J.: Los trastornos de la comunicación en deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas: Intervención mediante sistemas de comunica-

ción total. Madrid: Insero, Colección Rehabilitación (en prensa).

**Javier Tamarit Cuadrado**

Psicólogo  
Centro CEPRI  
Avda. de la Victoria, 63  
El Plantío  
28923 Madrid

**NUEVOS SIMBOLOS BLISS**

**Pilar Such Acín**

Siguiendo con la actualización del sistema Bliss, en este apartado se incluyen símbolos aprobados por el Instituto de Comunicación Blissimbólica a

partir de 1984 y que no se incluyen en el Diccionario-Guía de los Símbolos Bliss. MEC, Madrid, 1985.

**Frutas y frutos**

**Cerezas**

  
7, 3, 18, 11

Fruta con hueso, que se presenta en grupo.

**Ciruela**

  
7, 3, 18

Fruta + hueso.

**Fresa**

  
7, 18

Baya con semillas exteriores.

**Limón**

  
20, 18

Pictograma + rabo.

**Oliva, aceituna**

  
11, 18

Fruto de forma ovalada + rabo.

**Mandarina**

  
7, 11, 18, 9

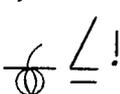
Fruta cítrica (hecha de segmentos) + pequeño.

**Melocotón o albaricoque**

  
18, 7, 3

Pictograma + hueso + rabo.

**Ajo**

  
14, 7, 11, 18, 16, 9

Cebolla + olor + intensidad: vegetal parecido a la cebolla con olor fuerte.

**Cebolla**

  
7, 11, 14, 18

Bulbo vegetal bajo tierra.

**Coliflor**

  
14, 18, 7, 9

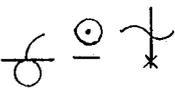
Col + flor: col con flores.

**Guisante**

  
20, 6

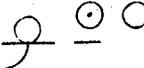
Sección de la vaina de un guisante con dos guisantes dentro.

**Patata**

  
7, 14, 18, 9, 21a, y 12 para la estrella que rebasa la línea de tierra.

vegetal bajo tierra + blanco: tubérculo cuya parte comestible es blanca.

**Tomate**

  
7, 14, 8, 15

Vegetal sobre tierra + rojo.

**Símbolos de comidas**

**Limónada**

  
7, 15, 21a, 20, 18

Bebida + limón.

**Miel**

  
7, 9

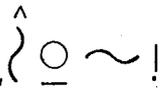
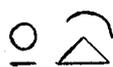
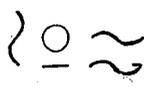
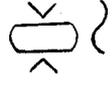
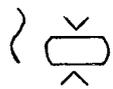
Alimento + flor: un alimento que se obtiene del néctar de las flores. SIMBOLO SINONIMO.

**Salchicha**

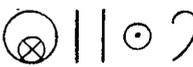
  
7, 9, 10, 14

Carne + largo.

## Símbolos de preparación de alimentos

<p>Cocer</p>  <p>21a, 7, 9</p>	<p>Cocinar + agua + + indicador de acción + + intensidad: cocinar intensamente con agua.</p>	<p>Cocinar</p>  <p>21a, 7, 9</p>	<p>Fuego + alimento + + indicador de acción: usar el fuego para preparar la comida.</p>	<p>Dieta</p>  <p>8, 18, 7, 9, 2</p>	<p>Plan + comer + + indicador de acción.</p>
<p>Hacer dieta</p>  <p>7, 9, 2, 8, 18</p>	<p>Comer + plan + indic. de acción: comer según un plan propuesto.</p>	<p>Freír</p>  <p>21a, 2, 9, 7</p>	<p>Cocinar + aceite + + indicador de acción: cocinar con aceite.</p>	<p>Tostada</p>  <p>15, 11, 12, 21a</p>	<p>Pan + dos localizadores en el pan + fuego: pan tostado por los dos lados.</p>
<p>Tostar</p>  <p>21a, 2, 11, 15, 12</p>	<p>Fuego + pan + dos localizadores encima y debajo del pan + + indicador de acción.</p>				

## Varios

<p>Paralelo</p>  <p>15</p>	<p>Símbolo matemático.</p>	<p>Perpendicular</p>  <p>14</p>	<p>Símbolo matemático.</p>	<p>Angulo recto</p>  <p>14, 1</p>	<p>Símbolo matemático.</p>
<p>Vídeo</p>  <p>13, 7, 8, 15, 19b</p>	<p>Máquina + copiar + + ojo + oreja: una máquina que reproduce un material para que se vea y se oiga.</p>	<p>Magnetofón, Grabadora</p>  <p>13, 7, 8, 15, 19b</p>	<p>Máquina + copiar + oreja: una máquina que reproduce material que se escuche. SIMBOLO REVISADO, SINONIMO (Ya aparece en el Diccionario, pero éste es algo más sencillo)</p>		

## PRINCIPIOS DE UTILIZACION

Los símbolos de PERSONA, OBJETO, TIEMPO, PARTE DE, LUGAR Y ACTIVIDAD, pueden acompañar al *relativizador* (con una separación de 1/4 de

espacio) con el fin de clarificar su significado cuando se utilizan dentro de una frase de relativo.

La forma inicial **”** se puede seguir utilizando, siempre en función de la capacidad del usuario, pero sobre

todo, con el fin de disponer de un único símbolo que nos permita ahorrar tiempo y espacio en el tablero de comunicación o bien cuando los pronombres de relativo no se utilicen de una forma demasiado específica.

Qué, Quién, Cuál, Cuándo, Dónde

”

Relativizador original para utilizarse en un sentido no específico.

Quién

” ⊥

Relativizador + persona.

Qué

” □

Relativizador + cosa.

Cuándo

” ⊙

Relativizador + tiempo.

Cuál

” ÷

Relativizador + parte.

Dónde

”

Relativizador + lugar.

Cómo



Relativizador + hacer.

El/los símbolos de PERSONA, HOMBRE, MUJER, CHICO, CHICA, NIÑO-A, pueden preceder a cualquier símbolo del vocabulario con el fin de crear

símbolos para diferentes tipos de profesiones, trabajadores o personas que realicen distintas actividades.

Arquitecto



Persona + plan + edificio

El símbolo de PERSONA se puede sustituir por HOMBRE o MUJER.

Se pueden crear nuevas formas gramaticales de un símbolo que ya existe por medio de un cambio de indicadores o añadiéndolo en caso de que le falte. No obstante, hay que referirse

siempre a la naturaleza del significado, pues a veces no sólo será cuestión de cambiar el indicador para crear nuevas formas gramaticales. Ver en la sección anterior los ejemplos de DIE-

TA/HACER DIETA o TOSTADA/TOSTAR.

En general los cambios se podrán realizar de esta forma:

Calor



Fuego + dos localizadores que sugieren una radiación de calor.

Calentar



Calor + indicador de acción.

Caliente



Calor + indicador de evaluación.

Los símbolos MAYOR  $\times$  y MAXIMO  $\times$  se pueden utilizar para crear las formas comparativas y su-

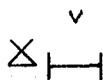
perlativa de los símbolos de evaluación del vocabulario. Ejemplos:

Largo



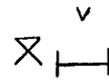
Largo + indicador de evaluación.

Más largo



Más + largo + indicador de evaluación.

Larguísimo



Máximo + largo + indicador de evaluación.

**Pilar Such Acín**

Senior Presentor del BCI.  
ASPACE. Apartado 55.  
20080 San Sebastián.