

MENTES PENSANTES: EVALUACION DEL LENGUAJE RECEPTIVO

Problemas de las evaluaciones de lenguaje estándar
para los niños con autismo grave

CAROL A. VAZQUEZ y COLETTE GONZALEZ
State University of New York, USA

SUMARIO

Puesto que los niños con trastornos graves del tipo autista sufren falta de capacidad de atención y son a veces agresivos hacia ellos mismos o hacia los demás, y puesto que no realizan señales con el dedo de un modo normal, no pueden cooperar en técnicas de evaluación del lenguaje diseñadas para niños normales. En consecuencia, pocas veces se puede evaluar a estos niños formalmente y, cuando se les examina, estas evaluaciones formales pueden infravalorar seriamente su competencia lingüística real. En este proyecto se evalúan las capacidades receptivas de niños autistas sin capacidad verbal hospitalizados en el estado de Nueva York. Se comparan: 1) test adaptados del test de vocabulario denominado Peabody Picture, realizados por logoterapeutas cualificados y 2) un test basado en las actividades desarrolladas en un contexto social.

Las puntuaciones que alcanzaron los niños en el PPVT no llegaban al mínimo, eran equivalentes al nivel de azar. Se permitió a los niños la oportunidad de mantener una interacción con los investigadores en actividades sociales destinadas a atraer la atención, entonces identificaban con más precisión objetos comunes y mostraban su comprensión de conceptos abstractos sencillos. Los resultados indican que los métodos comunes de evaluación del lenguaje receptivo subestiman la competencia lingüística de los niños autistas sin capacidad de comunicación verbal y que es necesario desarrollar técnicas de evaluación diferentes.

PROBLEMAS EN LOS METODOS COMUNES DE EVALUACION DEL LENGUAJE DE NIÑOS CON AUTISMO GRAVE

Hoy en día existen opiniones muy diversas sobre las capacidades de lenguaje de los autistas son capacidad de habla. La opinión que ha prevalecido durante mucho tiempo es que la ausencia de habla y lenguaje está unida a un retraso mental grave (Ruttler, 1978, 1983). A esta opinión se oponen los defensores de una técnica llamada comunicación facilitada (CF) en la que un facilitador sujeta la muñeca de una persona sin capacidad de habla, mientras ésta teclea palabras a máquina. Mediante esta técnica los autistas sin capacidad de habla, a los que antes se consideraba retardados, muestran poseer realmente conocimientos normales cognitivos y de lenguaje (Biklen, D. 1990; Crossley, 1988). Se han realizado test bajo control de CF (cf. Jacobson, Mullick & Schwartz, 1995) que han refutado estos resultados milagrosos. Ahora la balanza se ha inclinado a favor de la opinión que sostiene que los autistas no tienen en absoluto capacidad de lenguaje (Vazquez, 1995).

El punto de vista que adoptamos aquí coincide básicamente con la opinión tradicional en que la ausencia de habla u otra forma de comunicación (p. ej. lenguaje de signos) está realmente unida a un retraso profundo. Sin embargo no aceptamos la idea de que los autistas sin capacidad de habla carezcan por completo de competencia lingüística. Consideramos que las capacidades receptivas de los niños con trastorno autista grave han de examinarse más detalladamente.

El punto de partida es considerar la adquisición precoz de lenguaje en niños normales. Está demostrado que la comprensión antecede a la producción (Bloom, 1973, 1974; Huttenlocher, 1974), lo que significa que una ausencia de producción de habla no implica necesariamente una ausencia de comprensión. Antes de emplear palabras, los niños normales indican mirando y señalando con el dedo (dos cosas que los niños con trastorno autista grave no hacen) que entienden las palabras que les dicen (Bruner, 1974, 1975; Bates, 1976). Además, el desarrollo de referencia (el concepto con el que se indica que una determinada palabra se relaciona con un objeto específico, o referente) está inicialmente ligado al contexto y con frecuencia unido a las rutinas (Bates, 1979; Bruner, 1974, 1975; Lock, 1980; McShane, 1980; Nelson, 1985; Reich, 1976). En otras palabras, lo que entiende al principio un niño por la palabra «zapatillas» puede estar limitado a las zapatillas de su madre, y únicamente cuando están cerca de su cama, o cuando ella se las está poniendo, si se dejara este mismo par de zapatillas en una habitación distinta el niño podría no reconocerlas (mirarlas o señalarlas como respuesta al escuchar la

palabra). Más tarde el niño parece darse cuenta de que una palabra se relaciona con una categoría de referentes, y no sólo con un elemento determinado (Greundel, 1977; Nelson, 1985; Oviatt, 1982). En este momento el niño puede ampliar demasiado los conceptos y todos los hombres se convierten en «papá». Finalmente, los niños normales desarrollan conceptos de referencia iguales a los de los adultos, pero esto lleva varios años. La adquisición de habilidades de referencia constituye un proceso complejo de formación de conceptos que comienza al ser conscientes de que las cosas tienen nombres y que continúa con una técnica relacionada con el desarrollo. Esta técnica consiste en incluir o excluir de una determinada categoría o conjunto a un objeto conforme a las características de éste. Sin embargo el énfasis en las habilidades de referencia o denominación ha provocado que los estudios realizados no hayan destacado los efectos del contexto en el empleo y comprensión del lenguaje (Bates, 1976; Bruner, 1975; Nelson, 1981). Lund y Duchan (1988) consideran que el contexto es fundamental para el empleo y la comprensión del lenguaje, y afirman que no puede realizarse la evaluación sin tener en cuenta estas consideraciones. En otras palabras, la evaluación debería ser más natural. Si se recomiendan evaluaciones más naturales para los niños normales ¿No debería darse la misma importancia a estas consideraciones cuando se evalúa a niños discapacitados? Nosotras dudamos de la validez de la práctica común, que utiliza evaluaciones estándar tales como el test de vocabulario denominado Peabody Picture (PPVT-R, Dunn & Dunn, 1981) para medir las capacidades receptivas de lenguaje en los niños con autismo grave. Estas medidas pueden realmente proporcionar una evaluación aceptable de los niños normales, pero su utilización con la población autista puede estar contraindicada por varias razones. Para empezar, la validez de cualquier evaluación depende de los datos de referencia normativos existentes sobre la población que ha de evaluarse y no existen tales datos sobre personas con autismo grave (Dunn & Dunn, 1981). Además los test tipo PPVT-R y el test de vocabulario receptivo basado en dibujos (Receptive One-Word Picture Vocabulary Test, Gardner, 1985) proporcionan solamente medidas de funcionamiento referencial, omitiendo un espectro más amplio de habilidades receptivas. Reconocer los nombres de objetos aislados no es el único modo en que los niños demuestran normalmente que entienden algo. Y lo que es más importante, los sistemas de evaluación estándar que limitan la repetición de los test, y que exigen que los niños señalen el dibujo correcto en una serie de dibujos bidimensionales en blanco y negro, no se adecuan a la deficiencia de atención y la ausencia de señales deicticas protodeclarativas que son patognómicos del autismo grave (Baron-Cohen, 1989; Curcio, 1978; Ricks & Wing, 1975; Sigman, Mundy, Sherman

& Ungerer, 1986). Por lo tanto, es posible que las evaluaciones estándar que se incluyen normalmente en las planificaciones escolares y de las que se informa con frecuencia en las revistas profesionales puedan subestimar las verdaderas competencias receptivas de los niños con autismo grave. Nosotras afirmamos que una evaluación más natural, diseñada para centrar la atención y evitar problemas para señalar, podría proporcionar una evaluación más precisa de las capacidades receptivas. Por último, afirmamos que un enfoque más natural de la evaluación es mejor que no realizar evaluación.

Este es un proyecto en desarrollo diseñado principalmente para estudiar el lenguaje receptivo de los niños autistas, al igual que otros investigadores han estudiado ampliamente las habilidades receptivas de niños normales. Examinamos la competencia receptiva en el autismo grave centrándonos en los niños que no alcanzan las puntuaciones mínimas en el PPVT-R y a los que se considera no evaluables. Mediante el empleo de actividades sociales diseñadas para obtener atención, examinamos cómo los niños identifican objetos comunes y actúan conforme a instrucciones sencillas. Comparamos los resultados con las evaluaciones formales realizadas por logoterapeutas. Creemos que estas evaluaciones naturales revelarán una mayor competencia receptiva que la indicada por las evaluaciones formales.

METODO

Pacientes

Todos los pacientes son niños autistas sin capacidad de habla internados en la escuela para personas autistas y con trastornos en el desarrollo llamada Anderson School for Autism and Developmental Disabilities en Staatsburg, estado de Nueva York, EE.UU. En evaluaciones formales realizadas por el logoterapeuta de la escuela, los tres primeros niños (S.E., S.L y B.P) no alcanzaron las puntuaciones mínimas en el PPVT-R, su nivel equivalía a respuestas al azar. S.E., la única niña, tiene ahora 11.7 años, conoce unos cuantos signos, pero su comunicación consiste en ecolalia retrasada de una sola palabra o frases sin sentido, está tomando Ritalin. S.L. tiene actualmente 13.8 años, no habla en absoluto, es moderadamente autoagresivo y se distrae fácilmente. B.P. que tenía 11.1 años la última vez que se le evaluó, no habla en absoluto, con frecuencia mira fijamente a un punto perdido y no responde, se autolesiona y a veces es agresivo. A los siguientes niños (G.R. y M.G.) nunca se les realizó ningún tipo de test estándar formal porque según el logoterapeuta no se les puede evaluar. G.R., de 15.7 años, es moderadamente autoagresivo y está

tomando Trexan (naltrexona). M.G., de 8,10 años, no habla en absoluto y tiene habitualmente una conducta tranquila. Los padres o tutores dieron su consentimiento para que se tratara a los niños conforme a las normas éticas de la Asociación Psicológica de América.

Materiales

Todos los objetos utilizados en la evaluación eran iguales a los que utilizan los niños en la clase o en la zona residencial. Se disponía de: un balón grande, llaves, bayetas, peines, cepillos, cepillos de dientes, zapatos, pinturas, papel, tazas, cuencos, ositos de peluche, calcetines, gafas de sol, flores, sombreros, relojes, calabazas, papele- ras, cucharas, libros, timbres, latas (de café), interruptores de la luz y dulces. Se pegaron fotografías en color de tamaño grande en tarjetas de 15 x 20 cm. Se utilizó un cassette Panasonic con varios tipos de música. Se grabaron las sesiones con una cámara de vídeo VHS Panasonic.

Procedimientos

Entrevistamos al logoterapeuta de la escuela que había realizado sus propias evaluaciones a cada uno de los niños. Hablamos sobre anteriores puntuaciones con el PPVT-R en los informes de algunos niños y en dos casos pudimos grabar en vídeo la repetición formal del test PPVT-R. También constatamos que no existían evaluaciones formales de dos niños y que no había proyectos para realizarlas.

Se prepara a los niños para el procedimiento de evaluación mediante varios encuentros con la persona que iba a realizar la investigación, una estudiante graduada de 37 años (la segunda autora, C.G.). A lo largo de varias semanas alcanzó cierta familiaridad con los niños. Comenzó como observadora en la clase y logró un nivel de interacción individual con cada uno de los niños. Cuando se consiguió esta relación con todos los niños comenzaron las sesiones formales. Cada vez que un niño iba a participar en una sesión una de las autoras entraba en la clase a saludar al profesor y al niño y hablar brevemente. Entonces se preguntaba al niño: «¿Quieres venir a jugar con nosotras hoy?». Por lo general los niños estaban bastante dispuestos a seguirnos (incluso los días en que no queríamos evaluarlos y no pretendíamos que nos siguieran). De hecho, a veces tuvimos dificultades para hacerlos volver a la clase tras acabar la sesión.

Comenzamos por conseguir unas acciones básicas informales sobre tareas receptivas, colocamos 4 objetos o 4 fotografías a la vez

sobre la mesa y pedíamos al niño «Señala el (objeto/fotografía) o «Dame el (objeto/fotografía)». Decidimos emplear 4 elementos porque el PPVT-R utiliza 4 dibujos a la vez.

Posteriormente comenzamos las sesiones intentando dirigir la atención del niño. Este proceso se realizó de modo personalizado para cada niño, por tanto era necesario determinar los medios para que cada uno de ellos prestara atención. Al principio la investigadora ponía diferentes tipos de música en el cassette y se anotaron las reacciones ante la música. El propio cassette se convirtió en un medio de dirigir la atención, puesto que algunos niños se interesaban en la máquina y en cómo apretar los botones para escuchar música. S.L. que se distraía fácilmente se inquietaba más con cualquier tipo de música y prestaba más atención cuando se le permitía caminar y tirar cosas a la papelera.

Se evaluó a los niños en sesiones individuales. Cuando el niño estaba calmado y atento comenzamos las pruebas. Se sentaban frente a la mesa la investigadora y el niño juntos. La primera autora grababa en vídeo las sesiones y observaba sin interrumpir. Para la prueba de identificación de objetos, se colocaban en la mesa de 5 a 8 objetos. Para aumentar al máximo la comprensión se utilizaban varios tipos de instrucciones. La investigadora comenzaba cada conjunto de pruebas pidiendo al niño «Dame el (objeto)» Si el niño no respondía se repetía la petición de forma distinta (por ejemplo: «¿Puedes darme el (objeto)?»). Además se pedía al niño que utilizara y manejara determinado objeto, por ejemplo «Limpia la mesa con la bayeta», «Enciende/apaga el cassette», «Toca el timbre». También se utilizó el contexto medio ambiental en la evaluación. Se pedía a los niños que apagaran las luces al salir del cuarto, tiraran objetos a la papelera o demostraran cómo bailaban al ritmo de la música. Entonces pasamos a realizar pruebas que requerían la comprensión de elementos gramaticales como «dentro» o «encima», con instrucciones como «Pon el peine dentro de la taza».

Por último, intentamos evaluar la comprensión de conceptos abstractos como «el otro» u «otro diferente», utilizando diferentes objetos del mismo tipo colocados en la mesa entre objetos completamente distintos. Entonces pedíamos al niño «Dame la bayeta» y (si hacía esto) «dame la otra» o «Dame otra diferente». A lo largo de esta prueba la primera autora supervisaba la investigación para evitar que se realizaran indicaciones de ayuda. Cuando se empleaba la instrucción «Dame...», la investigadora alargaba la mano hacia el niño, con cuidado de no mirar o señalar el objeto que pedía. Se empleaban como recompensa por la cooperación chokolatinas M&Ms y elogios («Gracias por jugar, lo haces muy bien»), a veces la recompensa consistía en poner un determinado tipo de música.

Todas las sesiones se realizaron en la biblioteca de la escuela o en la clase del niño, cuando estaban vacías.

Las sesiones duraban generalmente 30 minutos y en escasas ocasiones hubo que terminar porque el niño se inquietara o quisiera irse.

RESULTADOS

Las autoras puntuaron y transcribieron las cintas de vídeo por separado. Podemos resumir los resultados de este modo:

1. Las medidas básicas que tomamos alcanzaron el nivel de casualidad (aproximadamente 25% correctas).

2. La repetición grabada del test formal PPVT-R de dos niños (S.E. y S.L.) realizado por el logoterapeuta tuvieron como resultados niveles de azar (25% correcto, aproximadamente).

3. Los esfuerzos para dirigir la atención del niño y realizar la evaluación en un contexto social se tradujeron en resultados considerablemente mejores que los obtenidos por nuestras medidas básicas o evaluación formal PPVT-R. Todos los niños, incluidos los dos a los que se consideraba no evaluables, demostraron poseer capacidades receptoras funcionales.

4. Los distintos niños tienen distintas capacidades.

5. La actuación de un niño puede variar mucho de un día para otro. Un empeoramiento de las actuaciones puede estar causado por un cambio en la medicación, una visita reciente a su casa, una visita reciente al dentista, sueño excesivo o por razones menos evidentes.

6. Pedir a un niño que utilice o maneje un objeto consigue mejores resultados que pedirle simplemente que lo alcance a alguien, es decir, «Enséñame cómo bebes de la taza» frente a «Dame la taza».

DISCUSION

Creemos que los niños autistas sin capacidad de habla comprenden un grupo heterogéneo con una variedad de habilidades receptoras del lenguaje y cognitivas que no se reflejan en la evaluación estándar con procedimientos y materiales diseñados para niños normales. Si consideramos nuestras medidas básicas o las puntuaciones del PPVT-R o las suposiciones de los logoterapeutas respecto a que el niño no puede evaluarse, deberíamos asumir que los niños autistas sin capacidad de habla, y por extensión los niños con autismo grave en general, no tienen competencia receptiva. Por lo tanto, parece que cuando las técnicas para evaluar a los niños con autismo grave son iguales a las utilizadas con niños normales, los resultados conducen a error.

En este grupo, la niña S.E. fue la que mostró mayores capacidades receptivas. Realizó correctamente la mayoría de las pruebas, y sus actuaciones eran bastante consistentes. Una peculiaridad de esta niña es que cuando se le pedía un zapato, cogía uno de los suyos, ignorando los de encima de la mesa, y cuando se le pedía «otro diferente» se quitaba el otro, de nuevo sin hacer caso de los de encima de la mesa. Este puede ser un ejemplo del tipo de errores provocados por una generalización exagerada que cometen comúnmente los niños normales. Los demás niños mostraron diferentes capacidades receptivas que se manifestaban de modos inusuales. Por ejemplo, mientras que S.L. generalmente se negaba a alcanzar objetos a la investigadora, fuimos capaces de controlar su tendencia a tirar cosas a la basura pidiéndole que tirara objetos específicos a la basura. Aunque sus capacidades receptivas no eran tan seguras o consistentes como las de la niña, S.E., él parecía entender mejor la palabra «dentro», cuando le pedíamos que pusiera el peine dentro de la taza. Incluso los niños a los que se consideraba no evaluables mostraron comprensión apagando las luces cuando se les pedía y aprendiendo rápidamente a manejar el cassette que nunca habían visto antes. Respondían correctamente, por ejemplo, a «Aprieta el botón grande. Tienes que apretar más fuerte». Por el contrario, B.P. no realizó correctamente ninguna de las pruebas excepto una («Enséñame cómo te cepillas el pelo») y se volvió tan agresivo que decidimos excluirle de nuestro estudio. Por lo tanto, reconocemos que las ventajas de un enfoque natural pueden ser limitadas. Uno de nuestros descubrimientos más asombrosos es que pedir a los niños que utilicen o manejen objetos consigue mejores resultados que pedirles que te los alcancen.

Primero, un pequeño cambio en el modo de expresar la frase puede significar una gran diferencia en los resultados y en la evaluación. Este efecto puede estar también relacionado con el modo en que los niños adquieren vocabulario más rápidamente cuando las palabras son parte de rutinas tales como vestirse, se considera que este fenómeno afecta la codificación o adquisición. Lo que hemos descubierto es que en los niños autistas esto conduce a una mejoría, es decir, parecen «conocer» mejor una palabra si se sitúa en el contexto de alguna acción o conducta.

Nuestro proyecto está en desarrollo. Hemos alcanzado diferentes niveles con distintos niños. Dos de los niños (S.E. y S.L.) han trabajado con nosotras durante meses, y otros son relativamente nuevos para nosotras. Estamos en el proceso de ampliar nuestro grupo de muestra para incluir más niños. Al trabajar con estos niños pensamos que hemos aprendido cosas acerca del autismo grave que son de interés teórico general, y hemos desarrollado estrategias para que la

evaluación sea más precisa. Por último, esperamos que nuestro trabajo consiga el desarrollo de diferentes técnicas de evaluación diseñadas específicamente para las necesidades de los niños con autismo grave.

REFERENCIAS

- BARON-COHEN, S. (1989): Perceptual role-taking and proto-declarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 113-127.
- BATES, E. (1976): *Language and Cintext: the acquisition of pragmatics*. New York: academic Press.
- BIKLEN, D. (1990): *Comunicacion unbound: Autismo and Praxis*. *Harvard Educational Review*, 60, 219-314.
- BLOOM, L. (1973): *One word at a time. The use of single word utterances before syntax*. The Hague. Mouton.
- BLOOM, L. (1974): *Talking, understanding and thinking*. In Schiefelbusch, R.L. & Loyd, L.L. (eds.). *Languagje perspectives: Acquisition, retardation and intervention*. Baltimore, MD: University Park Press.
- BRUNER, J. (1974/1975): *From communication to language: a psychological perspective*. *Cognition*, 3, 255-287.
- BRUNER, J. (1975): *The ontogenesis of speech acts*. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- CURCIO, F. (1978): *Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children*. *Journal of autism and Childhood Schizophrenia*, 8(3), 281-292-
- CROSSLEY, R. (1988): *Unexpected communication attainments by persons diagnosed as autistic and intellectually impaired*. Paper presented at International Society for Augmentative and Altermetive Communication, Los Angeles, CA.
- DUNN, L. & DUNN, L. (1981): *The Peabody Picture Vocabulary Test- revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Serivce.
- GARDNER, M. (1985): *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test*. Novato, CA: Academic Therapy.
- GREUNDEL, J.M. (1971): *Referential extension in early language development*. *Child Development*, 48, 1567-1576.
- HUTTRENLOCHER, J. (1974): *The origins of Language comprehension*. In R.L. Solso (De.) *Theories of cognitive psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- JACOBSON, J., MULLICK, J., & SCHWARTZ, A. (1995): *A history of facilitated communication*. *American Psychologist*, 50(9), 750-765.

- LOCK, A. (1980): *The guided reinvention of language*. London: Academic.
- LUND, N. & DUCHAN, J. (1988): *Assessing children's language in natural contexts*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McSHANE, J., (1980): *Learning how to talk*, Cambridge: Cambridge University Press.
- NELSON, K. (1985): *Making Sense: The acquisition of shared meaning*. New York.: Academic Press.
- OVIATT, S. (1982): *Inferring what words mean: Early development in infants' comprehension of common object names*. *Child Development*, 53, 274-277.
- REICH, P. (1976): *The early acquisition of word meaning*. *Journal of Autism and Childhoos Schizophrenia*, 5(3), 191-221.
- RUTTER, M. (1978): *Language disorder and infantile autism*. In M. Rutter & E.Schopler (Eds.) *Autism: A reppraisal of concepts and tratments*. New York. Plenum Press.
- RUTTER, M. (1983): *Cognitive deficits in the pathogenesis of autism*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 513-531.
- SIGMAN, M.; MUNDY, P.; SHERMAN, T. & UNGERER, J. (1986): *Social interactions of autistic, mentally retarded and normal childrne and their caregivers*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27 (5), 646-656.
- VAZQUEZ, C. (1995): *Failure to confirm the word-retrieval problem hypothesis in facilitated communication*. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 25 (6) 579-610.