

## ENSEÑANDO A SEÑALAR

Juan Martos, Carmen Monsalve y Gema López - Centro Leo Kanner de APNA

### Introducción

En este trabajo pretendemos mostrar de una forma práctica, de acuerdo con la experiencia y orientaciones sugeridas por Elizabeth Newson (1998), la importancia de enseñar la conducta de señalar a niños pequeños con autismo. Para ello vamos, en primer lugar, a recorrer brevemente la génesis y el desarrollo de dicha conducta en el bebé normal, que está presente en tomo al final del primer año de vida. Analizaremos, especialmente, los momentos evolutivos críticos para su emergencia así como las importantes consecuencias psicológicas que, en el plano social y comunicativo, produce su adquisición y uso. En segundo lugar, justificaremos la enseñanza de dicha habilidad en el niño pequeño con autismo. En un tercer momento, explicaremos la secuencia de **pasos** establecida para la enseñanza práctica de la conducta de señalar y el procedimiento seguido por nosotros. Finalmente, proporcionamos y analizamos la información obtenida, con la aplicación de dicha secuencia a algunos niños pequeños con autismo escolarizados en la actualidad en el Centro Leo Kanner.

### La génesis de la conducta de señalar

Los inicios de la comunicación se relacionan con los orígenes de la vida social, de forma que en la simbiosis afectiva que se establece entre el bebé y sus cuidadores, surgen los rudimentos de la conciencia (Vila, 1990). Han sido varios los autores (Schaffer, 1984; Riviere y Colj, 1987) que han propuesto una sucesión evolutiva de estadios o etapas en el desarrollo de las capacidades interactivas del bebé durante los dos primeros años de vida. En el esquema sugerido por Schaffer (1984) se proponen cinco estadios. En el estadio 1 (02 meses) el bebé se caracteriza por poner en marcha las *preadaptaciones biológicas para interactuar con las personas*, como si los bebés vinieran al mundo con capacidades preprogramadas para interactuar con las personas. Riviere y Colj (1987) han utilizado la adecuada expresión de *programas de sintonización y armonización* para referirse a las preferencias atencionales que los bebés muestran a estímulos ambientales que evocan a las personas. Son numerosos los experimentos que muestran datos de este tipo. Hay que señalar, sin embargo, que la actitud y atención que el bebé muestra en este estadio es fundamentalmente pasiva y/o reactiva, siendo el adulto humano quién asume la responsabilidad completa en la interacción establecida.

En el estadio 2 (2-5 meses), el bebé comienza a mostrar, gradualmente, una interacción más activa con los adultos. Aunque los objetos sobre los que centra su atención siguen siendo las personas que le rodean y cuidan, en esta etapa ya no se limita sólo a reaccionar sino que también interactúa con ellos. Son muy característicos los juegos de interacción cara a cara o en general, los juegos que se han venido en denominar *juegos circulares de interacción* y que tienen la virtud de favorecer mejores posibilidades de percepción de las contingencias estímulares. El intercambio que se establece entre las figuras de crianza y el niño, mediante una estructura en turnos, implica la presencia de contactos oculares mutuos, el intercambio de sonrisas o de frases dichas en un tono de voz especial (por parte de la madre) y las respuestas de balbuceo (por parte del niño). Este estadio se caracteriza por un *interés activo por las personas*.

En el estadio 3 (5-8 meses) el bebé descubre el mundo de los objetos, en gran parte como consecuencia del progresivo desarrollo de sus habilidades manipulativas. Es característico de este estadio, que el niño pase largos periodos de tiempo manipulando los objetos que encuentra en su entorno. De esta etapa son características las *reacciones circulares secundarias* que Piaget describió (1936). Ocurre, no obstante, que el bebé se muestra aún incapaz de coordinar esquemas de acción con los objetos y esquemas de interacción con las personas: los niños o están concentrados en sus manipulaciones de los objetos, o están concentrados en practicar y perfeccionar los juegos con personas que han empezado a desarrollar en el estadio anterior.

En el estadio 4 (8-18 meses), el que a nosotros nos interesa por el tema que nos ocupa, se produce un salto evolutivo espectacular en lo que a las capacidades de regulación interactiva se refiere. Cuando el bebé es capaz de *coordinar esquemas de objetos y personas* se gesta, entre otras muchas habilidades, la conducta de señalar. Esta, la conducta de señalar, se convierte en el más claro y significativo ejemplo de la coordinación de esquemas a las que hacíamos referencia. Bruner (1986) ha utilizado el concepto de *formato* para calificar las interacciones triangulares (entre el niño, los adultos y los objetos) y describe tres tipos de formatos: formatos *de acción conjunta* (situaciones en las que el adulto y el niño actúan conjuntamente sobre un objeto), formatos de *atención conjunta* (situaciones en las que el adulto y el niño atienden conjuntamente a un objeto) y formatos *s mixtos*.

La conducta de señalar es el primer gesto verdadero que tiene extraordinaria importancia en comunicación porque tiene características de ser intencional, intersubjetivo y simbólico (en la medida en que, a través del desarrollo cualitativo de la conducta de señalar y la incorporación posterior del lenguaje, pueden realizarse funciones comunicativas sin necesidad de que el referente esté presente). Mediante la conducta de señalar (como indica Gómez, 1992), el niño puede: (1) atraer la atención de los demás sobre objetos o acontecimientos que previamente han interesado al niño; (2) comprender el significado de este gesto cuando lo hacen los demás y seguir con la mirada la dirección que marca el adulto; (3) utilizar conductas de contacto ocular coordinadas con los gestos (en qué se combina la atención con la otra persona), (4) la acción gestual del niño está abierta a la intervención de otra persona, y mediante su mirada hace explícito, por un lado, a qué persona va dirigido el gesto y, por otro hacia qué objeto quiere que se oriente esa persona, (5) comprender que, para que sea efectivo, el adulto tiene que verlo.

Los distintos autores manejan puntos de vista teóricos diferentes para explicar esta revolución comunicativa que se produce en este estadio. Trevarthen (1982) considera que lo que hay detrás de estos desarrollos, que él describe como el paso de una situación de intersubjetividad primaria a otra de intersubjetividad secundaria, es un proceso endógeno de base biológica y que cumple una importante función como capacidad de adaptación específica del ser humano. Bruner pone más énfasis

en el papel que las interacciones pueden desempeñar en la aparición de nuevas capacidades. Otros autores (Riviere, 1990; Baron-Cohen, 1989; Leslie y Happé, 1980) han sugerido (inicialmente) que está presente una capacidad cognitiva de meta representación, cuando el niño señala en dirección a un objeto para enseñárselo, para compartir experiencia con el adulto. En lo que sí hay un acuerdo generalizado y consistente es en la ausencia significativa de la conducta de señalar en el niño pequeño autista y la pregunta es: ¿Podemos

provocar una explosión comunicativa similar si enseñamos al niño autista a señalar?

Algunas razones para enseñar a señalar al niño pequeño con autismo

Resumimos aquí, como el propio título del apartado indica, algunas de las razones más importantes para enseñar a señalar al niño pequeño con autismo: Los niños con autismo tienen dificultades con todos los códigos de comunicación, no sólo con el habla, sino también con los códigos no verbales, entre ellos la expresión facial y el contacto ocular.

Una de las razones más importantes para enseñar la conducta de señalar es que podemos conseguir que el niño se dé cuenta que la comunicación -hacer señales a otras personas- puede serle muy útil y proporcionarle satisfacciones de sus deseos.

La conducta de señalar proporciona al niño la señal más fácil que le posibilita para obtener resultados rápidos. Podemos ayudarle a dominar un gesto con esa característica. La manera más eficaz de conseguir estos resultados es atenderle significativamente cada vez que señala.

El dominio de un gesto tan versátil como la conducta de señalar, que puede ser usado en distintas situaciones, facilita que el niño indique lo que desea sin necesidad de recurrir a signos o palabras.

El niño puede usar efectivamente el gesto de señalar incluso cuando no sabe que los objetos tienen nombres. La enseñanza de signos o palabras exige ese conocimiento previo.

Al igual que ocurre durante el primer año de vida en el niño normal, los gestos (como el de señalar), las expresiones faciales y la mirada deben constituir algunos de los procedimientos más importantes empleados por el niño pequeño con autismo para especificar sus intenciones.

Sólo usándolo se puede aprender a usar el gesto de señalar.

Los adultos van a atender (y entender) de forma más inmediata y efectiva las demandas del niño pequeño con autismo en cualquier situación.

La conducta de señalar prepara (y puede facilitar) al niño para el mundo de las palabras y para un vocabulario amplio y variado.

La conducta de señalar es un medio efectivo de conseguir, de manera relativamente temprana, que el niño pequeño con autismo aprenda a regular (de una forma comunicativamente adaptada) la conducta de los adultos que le rodean y, en la medida de sus posibilidades, a mostrar conductas comunicativas más relevantes como las conductas de atención conjunta.

Secuencia de pasos en la enseñanza de la conducta de señalar

Resumimos aquí, sintéticamente, la secuencia de pasos para la enseñanza de la conducta de señalar tal y como plantea Elizabeth Newson (1998). Dicha secuencia establece cinco momentos de enseñanza: (1) tocar señalando, (2) señalando a distancia, (3) señalar para escoger, (4) señalar y hacer uso de la mirada y (5) señalar y usar sonidos o palabras.

1. Tocar señalando

El objetivo esencial es que el niño se acostumbre y, por tanto, llegue a adquirir el hábito de conseguir lo que desea mediante el acto de tocar-señalando. Esto ayudará al niño a ser más consciente de su dedo índice.

Para conseguirlo pueden utilizarse libros con imágenes, cuentos u otros elementos. Debe modelarse la conducta de señalar mediante el uso del índice. El modelamiento se debe hacer sin forzar y de forma rápida pero consiguiendo que el niño toque la imagen u objeto en cuestión. La misma estrategia puede

aplicarse en juegos de tocar-señalando y nombrando (el adulto) partes de su mano, cara o cuerpo. Hay que resaltar que es más importante tocar que nombrar.

Pueden utilizarse objetos pequeños (puede ser comida) que le interesen y situarlos alrededor del niño. Cuando vaya a cogerlos, modelar tocar-señalando y permitir que los coja. Como se ha comentado, puede nombrarse el objeto, pero no debemos esperar que el niño lo nombre.

También pueden utilizarse estas mismas estrategias cuando intente alcanzar algo que desee (por ejemplo, la puerta para salir, la pieza de un puzzle o cuando se le ofrece alguna bebida).

Señalando a distancia

Señalar a distancia es un gesto más abstracto y con un contenido más social en la medida en que puede ser usado para solicitar ayuda.

Para su enseñanza deben escogerse objetos atractivos y que el niño pueda ver fácilmente a poca distancia (por ejemplo, objetos con los que pueda mostrarse obsesionado, objetos visualmente fascinantes, comida, juguetes, etc.). Los podemos colocar alrededor de la habitación, donde pueda verlos pero no alcanzarlos (pero no demasiado lejos para desanimarle). Esperaremos que intente alcanzar uno de los objetos. En ese momento, tomamos su mano y modelamos conducta de señalar (sin tocar el objeto). Debemos utilizar el nombre del niño para decir (por ejemplo). "Jesús señala" e inmediatamente darle lo que ha señalado. Esto debe ocurrir rápidamente. El objetivo esencial, en este paso, es que el niño adquiera experiencia de que el adulto responderá espontáneamente a lo que desea conseguir.