

Voz y palabra en el niño autista¹

– Maria Rinos² –

Logopeda y pedagoga. Asesora de logopedas. (Barcelona)

– Marta Bahima³ –

Logopeda y psicóloga. CDIAP Equipo 40. (Barcelona)



Queremos profundizar en este artículo en el conocimiento del lenguaje del niño autista durante los primeros años de vida. Nos centraremos, en primer lugar, en la importancia de la voz de la madre desde antes del nacimiento y del posterior diálogo entre ella y el bebé para la construcción de un soporte melódico ligado a la emoción, donde más tarde se inscribirá el lenguaje propio, significativo y comunicativo. Analizaremos las carencias del niño autista en este proceso tan precoz.

En segundo lugar, estudiaremos los diferentes niveles de respuesta sensorial de las producciones verbales del niño autista que está inmerso en la sensorialidad. Nos guiaremos por los niveles de respuesta sensorial descritos por Corominas.

A continuación, analizaremos la expresión verbal en las etapas posteriores al predominio de la sensorialidad. Lo ilustraremos con diversos ejemplos de transcripciones y viñetas.

Debido a nuestra formación y experiencia como logopedas, hemos querido establecer una relación entre el llamado Trastorno del Desarrollo del Lenguaje⁴ o Trastorno Específico del Lenguaje⁵ y el lenguaje del niño con TEA.

INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia en atención precoz con niños autistas y sus familias nos ha mostrado que un número significativo

de estos niños, después de una etapa en la que predomina la sensorialidad, aceptan y establecen una cierta forma de relación con el otro y van adquiriendo lenguaje. En este artículo, nos centraremos en la voz y la palabra de estos niños que tienen un diagnóstico de autismo y están en proceso de adquirir lenguaje.

Tustin (1987), a partir de su trayectoria en el tratamiento de niños con autismo, afirma: “Es un alivio descubrir que, incluso en estos niños tan retraídos, hay una parte en ellos que espera ser ayudada a crecer adecuadamente y a vincularse a una figura parental”.

A pesar de que consideramos básicos aspectos del lenguaje y la comunicación como la comprensión verbal, la interacción verbal, la pragmática, etc., que nos dan mucha información sobre la manera de pensar y de relacionarse de cada niño, hemos centrado este artículo en el análisis de la expresión verbal con la idea de que este aspecto también puede aportar conocimiento sobre su funcionamiento mental y relacional.

LA VOZ

Nos ha interesado especialmente la comprensión que aporta Maiello (2013) sobre el papel que tiene la voz materna en el desarrollo proto-mental. Esta autora sostiene que el bebé conserva, después del nacimiento, trazas de cualidades sonoras y rítmicas que ha expe-

rimentado cuando estaba dentro del útero materno, fruto del encuentro auditivo con ella. Llama a estas trazas *objeto sonoro* y considera que la voz materna está en el núcleo de ese objeto. La voz materna es diferente de los sonidos rítmicos continuos e impersonales que el bebé escucha cuando está dentro del útero materno (ritmo cardíaco...), tiene la capacidad de transmitir emociones con sus variaciones de tono, volumen, cadencia... A diferencia del resto de sonidos tiene la particularidad de ser discontinua. La madre habla y calla. Está presente y ausente de forma alterna y no siempre en sintonía con la necesidad del niño que escucha. Podríamos pensar en la voz de la madre como primera fuente de bienestar que deja un vacío cuando falta y ello permite que se vaya configurando un espacio para el pensamiento. Se introduce así el principio de la diferencia y una proto-conciencia del objeto no-yo.

Con anterioridad al nacimiento, el bebé responde a la voz de la madre con sus movimientos corporales, como si la voz fuera una canción que el bebé acompaña con una danza, tal como expresa Meltzer (Maiello, 2013). Se podría considerar este primer encuentro como una proto-forma de relación que evolucionará en el momento del nacimiento, cuando el bebé ya puede responder con su voz, conquistando así el poder de afirmar su presencia y la posibilidad de establecer un diálogo vocal. En las proto-conversaciones entre la madre y el bebé de pocas semanas, cuando el bebé hace una serie de vocalizaciones, la madre se hace eco y con frecuencia añade alguna variación o comentario. En esta pequeña variación, el bebé, con su deseo de comunicar, puede reconocer a alguien dispuesto a escuchar su

¹ Traducción realizada por el Equipo *eipea* del original en catalán.

² mrinosm@yahoo.es

³ martabahima@gmail.com

⁴ Nos referiremos a él con las siglas TDL.

⁵ Nos referiremos a él con las siglas TEL.



El niño autista no tolera el contacto con la voz y huye tanto de la propia como de la del otro. Entiende la voz como aquello íntimo, el "decir" desde la subjetividad.

‘música’ que introduce una diferencia que despierta su interés.

El balbuceo del bebé no es en sí un acto comunicativo, pero sí que en él se expresan las emociones de placer-displacer y ello queda posteriormente en la melodía de la palabra, que a través de su música permite expresar sentimientos.

En el niño autista no se da este balbuceo y, cuando está, es monótono, sin ánimo ni inflexión emocional, ante la negativa de mostrar o comprometer lo íntimo, la expresión de lo personal o propio.

En esta línea, Maleval (2011) afirma que el niño autista no se introduce en el lenguaje pasando por el balbuceo. Cree que estos niños no han jugado con la voz ni descubierto los aspectos musicales del lenguaje preverbal, ni la reciprocidad del intercambio vocal en un intento de borrar cualquier percepción de alteridad. El niño autista no tolera el contacto con la voz y huye tanto de la propia como de la del otro. Entiende la voz como aquello íntimo, el "decir" desde la subjetividad.

En la evolución normal, cuando aparece el laleo, el adulto da significado a las producciones del niño. En este dar sentido, el niño ha de renunciar al placer de su actividad sensorial para

incorporar un significado que proviene del otro. Como consecuencia de la ausencia de balbuceo en el autista no se producirá tampoco esa renuncia. Por otro lado, en lo que hace referencia a la propia voz, tampoco puede tomar la palabra de una manera auténtica. Las palabras son emitidas, pero no habladas. Están vacías de sentido y afecto. Les falta la expresión personal y, con frecuencia, provienen de un repertorio mental memorizado y alejado de toda subjetividad. Sí que se sienten atraídos por la música de la palabra, pero no se acercan al contenido. Disocian así la palabra de su voz, el intelecto y el afecto.

Hemos podido ver en las aportaciones de Maiello la consideración de la voz como el soporte musical melódico ligado a la emoción donde se integra el lenguaje y en las de Maleval la concepción de la voz como la expresión más íntima de la propia subjetividad. Emoción y subjetividad, dos barreras que se reflejan en las características de las cualidades sonoras de la voz de estos niños y en su expresión verbal.

María es una niña de cinco años que lleva tres en terapia. A sus cinco años tiene interés por comunicarse. Habla excesiva y rápidamente, con un cierto grado de excitación y teatralidad y con un tono de voz muy elevado. Con frecuen-

cia su hablar se basa en evocar cosas que los padres le han explicado de una manera aprendida, pero poco conceptualizada.

El tipo de lenguaje que tiene nos sugiere que el canal sensorial auditivo no ha funcionado de forma integrada con el resto de los sentidos. Ha sido al que la niña ha podido aferrarse para organizar un lenguaje más formal que conceptual que le permite un cierto tipo de comunicación con el otro. Podríamos decir que su lenguaje no ha surgido del lenguaje musical que transmite la voz de la madre, ni se ha introducido pasando por el laleo.

Las características de sus producciones en relación con la entonación, el ritmo, el volumen nos lleva a pensar que todavía no tiene una voz propia.

Maleval (2011) expresa: "A veces la dicción es modulada al exceso hasta el punto de parecer recitar versos declamándolos con énfasis. Por muy diversas que sean las posibilidades, todas poseen un punto común: este lenguaje parece artificial, incluso caricaturesco..."

LA PALABRA

Meltzer (1975) diferencia el estado autista de las cualidades de la mente que pueden aparecer en estos niños durante su desarrollo. En su opinión, la esencia del autismo es una suspensión de la vida mental que imposibilita el recuerdo y la reorganización de las experiencias vitales, la memoria y el pensamiento.

Los actos mentales requieren lo que Bion llama consensualidad, la unión de los sentidos que posibilita la atención que comporta la percepción multifacética de los objetos y la experiencia de percepciones integradas sensorialmente a las que es posible atribuir un significado. Meltzer (1975) afirma que en el niño autista se observa una capacidad que permite a los sentidos dirigirse en cada momento al objeto más atractivo disociando las diferentes modalidades sensoriales. Esta manera de esparcirse de los sentidos produce el desmantelamiento del self como aparato mental que comporta la incapacidad de introyectar objetos integrados. El desmantelamiento se produce mediante el recur-

so pasivo de permitir que los diversos sentidos se adhieran al objeto más estimulante en aquel momento.

Por otro lado, parece que hay una relación diferenciada entre las diferentes modalidades sensoriales y que la modalidad auditiva estaría muy debilitada, sobre todo en lo que se refiere al lenguaje. Es por ello por lo que en muchos niños autistas se piensa en una posible sordera antes de tener el diagnóstico.

Para Meltzer (1975), el mutismo acompaña inevitablemente el estado autista, ya que se trata de un estado desmentalizado en el que se manifiestan más las funciones cerebrales que las mentales. En este estado, los hechos lingüísticos no tienen significado. Ello no significa que el niño autista no pueda desarrollar alguna forma de lenguaje fuera de este estado autístico, cuando se produce una evolución. En la personalidad postautista, esta disociación extrema de la consensualidad se convierte en parcial.

Para acceder a la música gramatical de las proposiciones del lenguaje es necesario que se produzca la introyección de un objeto hablante mediante la identificación con éste. Entonces, el niño

podrá sobreponer un lenguaje lexical a este lenguaje más profundo y musical. Y para que tenga lugar la comunicación deberá encontrar en el mundo externo un objeto que tenga la suficiente realidad psíquica y una diferenciación adecuada del self.

El niño autista hace una identificación adhesiva con el objeto, que estimula la identificación con las funciones objetales corporales y no con las funciones mentales de éste. Este tipo de identificaciones empobrecidas y los aspectos deshumanizados de los objetos estimulan más el deseo de controlarlo que el de comunicarse con él. Para hacerlo, el gesto y las señales son suficientes, no es necesario el lenguaje.

PALABRA Y SENSORIALIDAD

En un cierto momento de su desarrollo, el niño autista empieza a emitir palabras: ecolalias directas, ecolalias diferidas, otras producciones, etc. Todas ellas surgen de la sensorialidad, pero no responden a un mismo nivel evolutivo.

Creemos que la valoración cualitativa de estas primeras emisiones verbales nos puede aportar información sobre el momento evolutivo en el que se encuentra el niño, permitir una mejor

valoración diagnóstica y también una adecuación a su nivel en el tratamiento.

La dificultad del niño autista para la consensualidad y para la integración de sensaciones con emociones en la relación con el otro hace que quede inmerso en un mundo sensorial. Corominas (1991) afirmaba: "las sensaciones no conectadas con sentimientos vividos en la relación de objeto no tienen formas, no son representables, no sirven para pensar...". Analizaremos qué etapas sigue el niño autista cuando empieza a "decir" y el valor de sus producciones. Nos guiaremos por los diferentes niveles de respuesta sensorial que Corominas (1991) diseñó.

La autora hizo una clasificación de las respuestas sensoriales primitivas y de los estadios presimbólicos. Consideraba que este tipo de respuestas en la evolución normal pasan desapercibidas por su brevedad, pero el estudio de la psicopatología arcaica de niños psicóticos pequeños le permitió conocer mejor los estadios que preceden a la simbolización.

Proponemos trasladar estos niveles de respuesta a las producciones verbales del niño autista, conscientes de que éste no viene determinado por el tipo de producción sino por el tipo de proceso sensorial que ha dado lugar a esta producción. Será necesario tener en cuenta las particularidades tanto del niño como de la situación en que aparece el lenguaje para poder realizar un análisis integrado.

Corominas (1991) diferencia diferentes niveles de respuesta sensorial. En un primer nivel, sitúa los "puros tropismos sensoriales". Un sentido es atraído y queda fijado a una sensación o a un punto percibido. En relación con la audición, un ejemplo podría ser el niño que desconecta de su entorno al escuchar una música, un anuncio, un estímulo que le llega de fuera.

En un segundo nivel, sitúa "la autosensoresialidad". En este nivel, el niño siente como propia la cualidad del objeto que toca, es lo que pasa con el objeto autístico, que no es sentido por este niño como la cualidad de un objeto externo, sino como una cualidad



Para que tenga lugar la comunicación deberá encontrar en el mundo externo un objeto que tenga la suficiente realidad psíquica y una diferenciación adecuada del self.

propia, con frecuencia de dureza, que le refuerza la sensación de coraza.

Tustin (1987) se refiere a la ecolalia como objeto autístico: “La ecolalia es una manipulación de las palabras y los sonidos como si fueran objetos físicos tangibles para meterlos en el “yo”. Así las palabras pueden ser objetos sensaciones u objetos autísticos“. Entendemos que se refiere a la ecolalia que tiene la finalidad de crear coraza, envoltura. También podemos situar en este nivel la jerga autosensorial que envuelve al autista en momentos de aislamiento y desconexión y determinadas ecolalias diferidas.

Cada vez que Álex llega a la sesión, va directamente a la pizarra y empieza a escribir y a decir los números en inglés de forma repetitiva, sin mirar a la terapeuta ni responder a sus intentos de relacionarse. Posiblemente, está creando una coraza autosensorial para protegerse de una situación que le desborda.

Ivan se dedica a recitar de memoria un cuento que ha trabajado en la escuela, que implica un nivel de conocimientos y de abstracción que él no ha alcanzado. Podemos captar cómo disfruta diciendo y escuchando sus propias palabras. Empieza diciendo: “Lloró seis lágrimas. Y llegó agun cacol y llegó agun caracol que enseña los cuernos al sol. ¿Por qué quién le lloras preguntó el cacol?”. Y sigue con una larga narración del cuento con una prosodia muy marcada.

Un tercer nivel corresponde al reconocimiento de la existencia de una huella sensorial. La respuesta no depende del objeto, sino de la imagen de la huella de la sensación que ha producido ese objeto. Por ejemplo, se da en el bebé que reconoce la sensación de su chupete cuando el adulto se lo pone en la boca, pero no es capaz de ir a buscarlo. Corominas (1991) afirma que “cuando hay imágenes de la huella sensorial, dado que ésta lleva implícita la existencia del objeto que la produjo, hay esbozo del objeto, por remoto que sea”.

Para entender este nivel intermedio, Corominas (1991) diferencia el concepto de “shape” del de objeto autístico de Tustin. Para un autista, el objeto silla será la sensación de la huella sensorial que la silla ha dejado en su espalda al sentarse

en ella. Lleva implícita la existencia de dos cuerpos. Hay una imagen sensorial del contacto con otro cuerpo que sustituye total o parcialmente el objeto. La existencia de una imagen sensorial táctil, de una huella, permite la utilización de esta imagen para reconocer el objeto a través de otro órgano sensorial.

Cuando la ecolalia no tiene una finalidad autosensorial puede estar en este nivel. Hay un reconocimiento de una huella sensorial que el niño imita de forma automática, sin conciencia de imitación, apropiándose de un estímulo sensorial externo. Hay un estímulo que sustituye total o parcialmente al objeto.

Teo se dirige al cajón, trae una vela y pregunta “¿qué es esto?”, sin esperar respuesta. Posiblemente, cuando aparece un objeto la madre con frecuencia le pregunta “¿qué es esto?”. Y él, ante una sensación similar, hace una ecolalia diferida de las palabras de la madre.

En su producción, hay una sensación que ha evocado la huella. Se da un esbozo del objeto que la produce, pero la huella es lo importante.

Con la acción que realiza posteriormente, se confirma que Teo se orienta a partir de sensaciones y que todavía no es capaz de buscar el objeto que produce la sensación.

En seguida, abre el cajón (lugar donde suele estar el encendedor), mira, cierra, vuelve a abrir y mira nuevamente, como si sólo repitiendo la acción que otras veces ha servido para encontrar el encendedor éste tuviera que aparecer. Con la acción de reabrir el cajón espera encontrar el objeto, como otras veces ha pasado. No lo busca en otro lugar porque todavía no ha adquirido la permanencia del objeto. Tanto su acción como su producción verbal son el resultado de una equivalencia sensorial del tercer nivel.

Al cuarto nivel de equivalencia sensorial le corresponde el hecho de ser capaz de buscar el objeto que reproduce una determinada huella sensorial. La respuesta del niño que es capaz de ir a buscar el chupete estaría en este nivel.

Hemos situado una forma más evolucionada de ecolalia diferida en este nivel porque consideramos que en determinadas ocasiones hay una huella sensorial

que el niño busca ante una sensación que reconoce.

Unai evita ir al cuarto de baño fuera de casa y en una sesión tiene la necesidad de ir. Acepta probarlo, pero cuando se encuentra delante del cuarto de baño dice: “Me voy a dar una vuelta”.

En este caso, a partir de la sensación de algo que no quiere, el niño busca una fórmula que relaciona con una situación similar (de acabar, cortar la situación...).

Como hemos podido ver, no es el tipo de producción lo que determina el nivel de equivalencia sensorial, sino el proceso implicado en la emisión de esta producción. Un “gemido” mientras mira un objeto que atrae al niño puede estar en un nivel más evolucionado que recitar un cuento.

A partir de estos niveles y siguiendo a Tustin, Corominas desarrolla el concepto de equivalencia sensorial. El niño busca sensaciones (táctiles, visuales, auditivas...) para calmarse, sin que haya un reconocimiento del objeto. En los niveles 3 y 4 puede darse un esbozo por remoto que sea.

La equivalencia sensorial es previa a la ecuación simbólica descrita por Segal (1993). Viloca y Alcácer (2014) lo describen de la siguiente manera: “La equivalencia sensorial en el desarrollo del proceso simbólico es anterior a la ecuación simbólica descrita por Segal (1993), en la que el sujeto y el objeto están confundidos, pero a la vez son reconocidos como tales, no como una sensación”.

En este apartado, hemos acometido una presentación descriptiva de los procesos implícitos en las producciones de estos niños, pero no querríamos de ninguna manera menospreciar el valor de la comunicación. Cuando el adulto atribuye un significado y/o una intención a las referidas producciones y se lo verbaliza al niño, está favoreciendo su evolución, tal como pasa cuando se da significado al laléo del bebé.

PALABRA Y COMUNICACIÓN

En lo que se refiere a la expresión verbal, en el desarrollo del lenguaje del niño sin dificultades vemos una progresión clara, rápida y con simultaneidad de diversas etapas siguiendo el eje que

va de la sensorialidad a la simbolización y que se desarrolla paralelamente al eje que va de la indiferenciación a la diferenciación.

El niño autista con una evolución favorable puede ir abandonando la sensorialidad y tolerar un cierto grado de diferenciación y a la vez la alteridad que representa la voz del otro.

Viloca (2011) afirma: "La experiencia nos confirma que una actitud terapéutica adecuada ayuda a que el niño autista pueda experimentar la incorporación o introyección en su mundo interior de una relación interpersonal que lo protege y, poco a poco, va abandonando la autosensorialidad".

En ese momento, establece un cierto tipo de relación y de interacción particulares que promueven la búsqueda de recursos para comunicarse.

Por otro lado, Subirana (1985), con relación a la expresión verbal, afirma: "Las formas gramaticales y la sintaxis que utiliza el niño con autismo nos pueden orientar sobre la estructuración de su personalidad".

El niño autista usa expresiones similares a las de los niños que no presentan dificultades, a pesar de que las construye siguiendo un camino bien diferente, y también usa otras producciones que le son propias. Muchos clínicos utilizan la expresión "cortar y pegar" para referirse a ellas. Se trata del uso de la ecolalia diferida para organizar sus producciones verbales.

Con esta estrategia, aparecen frases hechas, expresiones aprendidas globalmente, estructuras repetitivas, etc.

Teo introduce todas las acciones con la expresión "ara (ahora en catalán) es hora de", "ara es hora de quipà (picar), ara es hora de soplá, ara es hora de cortá...". No se trata de una estructura sintáctica que él sea capaz de construir con otras palabras ni usa de forma aislada estas palabras en otras producciones porque posiblemente no conoce su significado. Se trata de la ecolalia diferida de una expresión aprendida globalmente que usa para introducir sus acciones.

En otro momento, María juega a curar un muñeco, lo hace de manera rápida y dice: "la barriga ya está listo". Este

"ya está listo", que interpretamos como "ya está curado" o "ya se ha acabado", es también una expresión aprendida globalmente.

La disarmonía en el grado de complejidad del léxico y de las estructuras sintácticas que producen algunos niños también nos lleva a pensar que muchas de ellas son ecolalias diferidas. María, hablando de cómo juego con la arena, dice: "Solo tenas que cavar con, con...", mira a su madre. La madre le dice: "Con un palito, ¿verdad?". No puede evocar esta palabra tan usual y, por el contrario, poco después dice: "Pero otra vez va a lucir el sol".

De forma simultánea a este tipo de expresiones, el niño autista es capaz de denominar objetos presentes con palabras con significado pleno. A este tipo de denominación, Corominas, a partir del concepto de Segal de ecuación simbólica, la califica con este término. La palabra sólo puede ser evocada en presencia del objeto. No está en la mente del sujeto, aparece al ver el objeto. No substituye el objeto, sino que es el objeto.

En estos niños, la imagen del objeto es una experiencia sensorial visual que no está conectada a la emoción ni integrada cognitivamente al pensamiento.

La terapeuta pregunta: "¿Ésto qué es?" y Adrián responde: "Un bibe de leche de vaca". La madre explica que a la leche la llama "leche de vaca" porque en el tetrabrik aparece una vaca dibujada. La madre cree que él no sabe que la leche se obtiene de la vaca.

Las expresiones que tienen la función de poner palabras a las acciones que el sujeto está realizando en el aquí y el ahora (función de realización descrita por Vila, 1989) estarían también en el nivel de ecuación simbólica. Estas palabras son sugeridas por el contexto y no se encuentran independientes en la mente.

Cualificamos de la misma manera la descripción de una situación presente. A menudo, en ésta aparecen dísticos, palabras con valor de ecuación simbólica y/o acciones muy usuales.

Valoramos también este nivel pre-simbólico en determinadas acciones del juego de estos niños. En el caso de

Oriol, éste sustituye la vela del pastel por un cuchillo, tal y como se había hecho en sesiones anteriores, pero en seguida aclara que aquello no es una vela, que es un cuchillo. En otra ocasión, para representar que va en coche, rechaza una tapadera para utilizar de volante y sólo utiliza el gesto.

Algunos niños autistas pueden ir en determinados momentos más allá de esta categoría de ecuación simbólica. Nos referimos a la capacidad para nombrar o describir un objeto semipresente con una palabra con significado pleno. Hemos añadido esta característica de semipresente porque en la clínica valoramos como un pequeño paso adelante el hecho de poder nombrar un objeto cuando se da un contexto muy cercano que facilita la evocación de la palabra para nombrarlo o describirlo. Se puede dar cuando el objeto ha estado presente en un momento anterior cercano o también cuando el niño reconoce el lugar donde habitualmente se guarda el objeto, etc. Puede evocar la imagen del objeto ausente y la palabra que tiene asociada.

Pau se interesa por ir a jugar a la cocinita y cuando está allí nos muestra que ha encontrado la lechuga: "mira, lechuta" (ecuación simbólica). Seguidamente, queda parado y verbaliza: "¿u gateta?". En sesiones anteriores, en el bote de comida también había una galleta que hoy no está.

Un paso más evolucionado sería dar información sobre una acción que se desarrollará en un futuro inmediato (función de determinación: Vila, 1989). Cuando el niño anticipa lo que hará en un futuro inmediato, generalmente con la ayuda de un contexto o de un material presentes, va más allá de la ecuación simbólica.

Teo canta "Navidad" con su madre y chafa el árbol de Navidad de plastilina que ha hecho y guarda la plastilina. Dice: "¡Ara luego jugando las cocinitas!" "Ahora hacemos un donu. Vamos hacé un donu".

Hasta ahora hemos hablado del lenguaje referido al aquí y al ahora. Pero algunos niños autistas pueden dar un paso más allá e informar de situaciones descontextualizadas a partir del apoyo

de imágenes visuales concretas. Nos referimos a un tipo de expresión que por sus características lleva a pensar que el niño no está operando mentalmente con palabras, sino que tiene unas imágenes visuales concretas en su mente a las que va asociando palabras.

Cuando se trata de más de una expresión, de una narración, podemos encontrar un hilo asociativo personal o un hilo cronológico.

La madre de Aina comenta que ésta ha ido de campamentos para que la niña se lo explique a su terapeuta. Ella relata: "He domido con un peluche y con la linterna estaba apagada y estaba abiba mía y de todos los nenes que son mis amigos".

Arnau explica el cuento de los tres cerditos: "Estaba una ve, estaba una vez tres cerditos y estaban montando su casa y estaba un cerdito que estaba construyendo su casa de paja y una vez estaba el lobo y el lobo estaba busando (soplando, del catalán "bufant") y la casa se ha destruído y el primer cerdito estaba corriendo y el lobo le quería comer y tamién un cedito estaba, estaba, estaba cieno su casa de, de, de...".

Este tipo de información puede situarse entre la ecuación simbólica y el símbolo. Determinados niños autistas pueden alcanzar este nivel de lenguaje.

En relación a los errores que podemos encontrar en sus construcciones, destacamos:

- Numerosas confusiones semánticas y dificultades de evocación. Debido a la dificultad para crear imágenes mentales a partir de la integración de los sentidos con las emociones y, por tanto, de la incapacidad del acceso a la palabra-símbolo, el hilo que une el significado con el significante es muy frágil y, a veces, se rompe. La palabra no corresponde a un concepto, sino que forma parte de una sensación o sensaciones.

Al mostrarle un caramelo a Raúl, no pudo evocar la palabra "caramelo", lo pudo hacer al escuchar el ruido que hacía al desenvolverlo.

A Pau le gusta jugar a pelota y tirar la fuerte a su terapeuta.

Terapeuta: "Ai ai ai... ui ¡qué susto! A mí sí que me da susto".

Pau: "Yo no".

T: "A los niños de 4 años a veces les da susto".

P: "Yo tieno, tieno mucha ame ati" (se señala la barriga).

T: "Ah, tú has comido mucho y tienes mucha fuerza".

- La morfosintaxis de estos niños que son buenos imitadores es aparentemente bastante correcta y evolucionada, pero cometen fallos que muestran que sus producciones están muy basadas en la imitación y no en el conocimiento de unos significados ni en la capacidad de aplicar unas reglas. El uso incorrecto de determinadas partículas ("no podemos traer ni palos", "con el palo me duele en el ojo") y la disarmonía entre frases bien organizadas y otras desorganizadas y/o incompletas, también nos lleva a pensarlo.

- En algunas ocasiones, necesitan escucharse a sí mismos para corregir sus producciones; si "no suenan bien", las modifican (María: "Son piedritas y telebarro". T: "Piedritas, ¿y qué más sale?". M: "Tierra con barro"). Ello hace pensar que las palabras no están en su mente de forma estable y consistente, las puede evocar correctamente "de oído" después de escucharlas desdibujadas.

En la mayor parte de los casos, los diferentes niveles descritos se solapan y podemos encontrar un discurso basado en ecolalias diferidas al lado de la explicación sobre una experiencia ausente a partir del apoyo de imágenes visuales concretas.

AUTISMO Y TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

En niños que presentan un Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y no tienen un diagnóstico de autismo encontramos un recorrido bastante parecido al del niño autista en lo que hace referencia a sus producciones presimbólicas y, también, una similitud en los tipos de narración descritos que hemos situado entre la ecuación simbólica y el símbolo. Asimismo, se dan los fallos que hemos enumerado en relación con el lenguaje del niño autista.

Artigas (1999), en su artículo sobre el lenguaje en los trastornos autistas,

afirma: "Bishop empezó a difundir la idea de que los trastornos específicos del lenguaje y trastornos autísticos no son términos excluyentes, sino que por el contrario se ubican en un continuo".

En nuestra experiencia en atención precoz, muchos de los niños que presentan un retraso en la adquisición del lenguaje presentan también dificultades emocionales y relacionales. En la valoración clínica de estos casos, observamos dificultades en los procesos de diferenciación y en la simbolización. No encontramos la misma dificultad que en el autismo para establecer una comunicación y un vínculo, ni tampoco su inmersión en la sensorialidad. Ahora bien, tanto el juego como el lenguaje de estos niños reflejan dificultades de representación y de simbolización importantes y, en la relación que establecen con el otro, dificultades de diferenciarse. En la expresión verbal de ambos se muestran estas dificultades.

Artigas escribe (1999): "Rapin define en el autista síndromes de déficit lingüístico, que no difieren esencialmente de los descritos en el niño no autista".

Creemos que un elemento importante y diferenciador de dos tipos básicos de déficits lingüísticos viene determinado por la priorización de un sentido para acceder al lenguaje. El hecho de apoyarse prioritariamente en el sentido de la vista o en el de la audición determina dos caminos diferentes para introducirse en el lenguaje.

En relación con el niño autista, Temple Grandin (2006) diferenció tres tipos de pensadores: los visuales, los lógicos verbales y los musicales y matemáticos. Nosotros nos hemos referido a los dos primeros. El que esta autora llama lógicos verbales corresponde a aquellos niños que inicialmente han incorporado el lenguaje a través de la audición y que, en una segunda etapa, van creando en su mente imágenes visuales sensoriales de objetos que no están conectados ni a la emoción ni al pensamiento. El discurso de estos niños suele ser descriptivo y confuso, tanto por los errores que hemos mencionado anteriormente como por las dificultades pragmáticas.

Los visuales son aquellos que han priorizado la visión y han accedido primero a las mencionadas imágenes sensoriales y visuales y, posteriormente, han ido pegando palabras a estas imágenes. El discurso de estos niños es concreto, pobre y telegráfico.

Es cierto que, en determinados casos, no encontramos una diferenciación tan radical entre los dos funcionamientos.

Artigas (1999) afirma: “Cuando se han analizado los trastornos del lenguaje en los niños autistas, se ha evidenciado que, en general, no difieren de los que pueden presentar los niños no autistas, por lo menos en sus aspectos formales”. Queremos expresar nuestro acuerdo con estas afirmaciones, tanto en lo que respecta a los aspectos formales como por lo que se refiere a dificultades pragmáticas y relacionales, aunque sean menores.

Hemos querido hablar de una línea continua entre las dos patologías porque, siendo el lenguaje el aspecto que más destacan padres y profesionales de la educación, este puede enmascarar trastornos graves de la personalidad (psicosis, falso self, etc.). Consideramos que es importante llevar a término un diagnóstico clínico multidisciplinario.

CONCLUSIONES

La expresión verbal de los niños con autismo ha sido descrita desde diferentes disciplinas con abordajes teóricos también diversos. En este artículo, hemos querido profundizar en un determinado aspecto de la expresión verbal, el de los diferentes niveles sensorial, presimbólico y simbólico. El motivo de nuestra elección es que creemos que esta información nos permite conocer mejor el funcionamiento psíquico de cada niño

y, por tanto, puede ser valiosa para hacer una reflexión profunda de los casos.

A pesar de ello, en el momento del tratamiento, creemos que han de prevalecer otros aspectos como la *rêverie* y la creatividad del terapeuta. ●

BIBLIOGRAFÍA

Alcácer, B., Farrés, N., González, S., Mestres, M., Monreal, N., Morral, A. y Sánchez, E. (2012). *Comprensión y abordaje educativo y terapéutico del TEA*. Barcelona: Horsori.

Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *Revista de neurología*, 28, 118-123.

Bishop, D. V. (1989). Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: where are the boundaries?. *British journal of disorders of communication*, 24, 107-121.



El niño autista con una evolución favorable puede ir abandonando la sensorialidad y tolerar un cierto grado de diferenciación y a la vez la alteridad que representa la voz del otro.

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., y Catalise Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*, 11 (7).

Coromines, J. (1991). *Psicopatologia i desenvolupament arcaics*. Barcelona: Espaxs.

Grandin, T. (2016). *Pensar con imàgenes: mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba.

Maiello, S. (2013). En los orígenes del lenguaje. Aspectos vocales y rítmicos de la relación primaria y su ausencia en los estados autistas. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 13, 74-105.

Maleval, J. C. (2011). "Más bien verbosos" Los autistas. *Hilos de Ariadna*. (Recuperado de: <http://hilosde-ariadna.blogspot.mx/2011/11/mas-bien-verbosos-los-autistas.html>).

Meltzer, D., Bremner, J., Hoxter, S., Waddell, D. y Wittenberg, I. (1975). *Exploración del autismo: un estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Rapin, I. (1997). Trastornos de la comunicación en el autismo infantil. En J. Narbona y C. Chrevie-Muller (eds.), *El lenguaje del niño*. Barcelona: Masson.

Rinos, M. (2019). La valoració qualitativa del llenguatge. Eina per al diagnòstic dels retards i dels trastorns del llenguatge. *Desenvolupa: La Revista d'Atenció Precoç*. (Recuperado de: <http://www.desenvolupa.net/Articles/La-valoracio-qualitativa-del-llenguatge.-Eina-per-al-diagnostic-dels-retards-i-dels-trastorns-del-llenguatge-Maria-Rinos-Marti-11-2019-Nou>)

Sadurní, M. (2011). *Víncle afectiu i desenvolupament humà*. Barcelona: UOC.

Sanchís, A. R. (2012). De l'autosensorialitat a la paraula en contextos interac-

tius. *Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç: Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 33, 1-16.

Siguan, M., Colomina, R., y Vila, I. (1989). *Metodologia per a l'estudi del llenguatge infantil*. Barcelona: Eumo.

Subirana, V. (1985). Síntomas en la línea del lenguaje. En *Diagnóstico y tratamiento del autismo infantil*. Actas de las Jornadas organizadas por la Sección de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (pp. 119-125). Bellaterra: Compilación de Paco Jiménez. UAB.

Tustin, F. (1987). *Estados autísticos en los niños*. Barcelona: Paidós.

Tustin, F. (1992). *El cascarón protector en niños y adultos*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Villanueva, R. (2004). Reflexiones sobre las dificultades en la adquisición del lenguaje en niños con autismo y su tratamiento. En JM. Brun y R. Villanueva (eds.), *Niños con autismo: experiencia y experiencias*. Valencia: Promolibro.

Viloca, L. (2002). *El niño autista: detección, evolución y tratamiento*. Barcelona: Ceac.

Viloca, L. (2011). Aportacions punteres de la Dra. Júlia Corominas a la comprensió de l'autisme. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, 28 (1), 55-69.

Viloca, L. (2011). Psicoanàlisi de nens amb un trastorn de l'espectre autista (TEA) i amb Síndrome d'Asperger. *Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç: Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 32,(1).

Viloca, L. y Alcácer, B. (2014). La psicoterapia psicoanalítica con personas con trastorno autista. Una revisión histórica. *Temas de psicoanálisis*, 7, 1-29.