



ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIOCOMUNICATIVAS EN LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA DE ALTO FUNCIONAMIENTO

MYRIAM DE LA IGLESIA¹ y JOSÉ-SIXTO OLIVAR²

¹Centro Concertado de Educación Especial "El Corro", Valladolid

²Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid

Resumen: De entre las posibles intervenciones en el ámbito sociocomunicativo en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento (TEA-AF), en este trabajo se presentan los efectos de un entrenamiento en comunicación referencial-ecológica sobre las habilidades de toma de rol y de evaluación de la tarea. Los resultados se comparan en tres momentos de evaluación (pretest, posttest y generalización) en dos grupos de sujetos con la misma condición diagnóstica a uno de los cuales se le aplicó el programa de entrenamiento y al otro no. El grupo entrenado muestra una disminución significativa en las regulaciones al interlocutor no adaptadas y un aumento en las auto-reestructuraciones, tanto en el posttest como en la prueba de generalización. Estos datos sugieren que el paradigma de comunicación referencial es un instrumento adecuado, sensible y fiable para la exploración y estudio del proceso comunicativo y de sus productos, permitiendo llevar a la práctica un programa de entrenamiento de las habilidades más deficitarias de las personas con TEA-AF.

Palabras clave: Trastornos del espectro autista, comunicación referencial, habilidades sociales, habilidades comunicativas, programas de entrenamiento, evaluación, intervención.

Sociocommunicative skills training in high functioning autistic spectrum disorders

Abstract: This paper presents the effects of referential-ecological communication training regarding role-taking skills and task-evaluation skills concerning the possible interventions for the socio-communicative aspect of high functioning autistic spectrum Disorders (HF-ASD). The results are compared at three moments of evaluation (pretest, posttest and transfer) as to two groups of people with the same diagnostic condition of which one group had the training program applied and the other not. The training group shows a significant decrease in the non-adapted regulations to the speaker and an increase in self-restructuring, in both the post-test and the transfer test. These data suggest that the referential communication paradigm is a suitable, sensitive and reliable instrument for the exploration and study of the communication process and its results, permitting us to put a training program into practice for the most deficient skills of persons affected by HF-ASD.

Keywords: Autistic spectrum disorders, referential communication, social skills, communicative skills, training programs, evaluation, intervention.

INTRODUCCIÓN

El perfil lingüístico y comunicativo de las personas con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento (TEA-AF), subgrupo con

mayores competencias en su desarrollo cognoscitivo y con menor sintomatología dentro del continuo autista, presenta mayores habilidades en los componentes formales del lenguaje (como la fonología, morfología, sintaxis, y

Recibido 17 julio 2006; aceptado 17 enero 2007.

Correspondencia: José-Sixto Olivar Parra. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Campus Miguel Delibes. Paseo de Belén, 1. 47011-Valladolid (España). Correo-e: jsolivar@psi.uva.es

Agradecimientos: La realización de este trabajo ha sido posible gracias a la Beca de Formación de Personal Investigador

(F.P.I.) concedida por la Junta de Castilla y León a Myriam De la Iglesia para la realización de la tesis doctoral y a la ayuda de la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León al Proyecto VA026/04 dirigido por el Dr. José Sixto Olivar Parra.

algunos componentes semánticos), y mayores dificultades en el componente de uso social del lenguaje (pragmática).

Las dificultades pragmáticas más frecuentes de este colectivo son (Olivar, 2000): a) Conversaciones lacónicas, breves, literales; b) Dificultad para iniciar las conversaciones, para encontrar temas de conversación, para introducir un tema nuevo, para diferenciar la información «nueva» de la «ya dada»; c) No se adaptan a los cambios de roles conversacionales; d) Se adaptan con dificultad a las necesidades comunicativas de sus interlocutores; e) Muestran un lenguaje «pedante»; f) Tienen dificultades en la comprensión y uso del lenguaje figurativo (metáforas, ironías, chistes, «frases hechas»); y g) Muestran dificultades en la comunicación referencial.

De todas las competencias pragmáticas, las de comunicación referencial han sido objeto de un interés creciente en los últimos años. La investigación de la comunicación referencial centra su atención en el estudio de los intercambios comunicativos entre una pareja de sujetos con la ayuda de un adulto (Boada y Forns, 1989). Mediante este paradigma, que evalúa una de las habilidades más prototípicamente pragmática, es fácil incidir en aquellas competencias que en las personas con TEA-AF son más deficitarias, como la ambigüedad informativa (Olivar y Belinchón, 1999), los solapamientos en la conversación o la toma de turnos (Sigman y Capps, 2000).

Las habilidades que desde el paradigma referencial se han mostrado necesarias para comunicar eficazmente son: las «estrategias de comparación» (*task-analysis*), que implican la valoración del grado de asociación entre el referente y el mensaje; las estrategias de «adopción de perspectiva» (*role-taking*), que implican la capacidad para adaptar la comunicación a la perspectiva y necesidades del interlocutor (capacidad metarrepresentacional); y las estrategias de «evaluación de la tarea» (*task-evaluation*), que implican un control de la propia comunicación y un cierto conocimiento sobre cómo funciona la comunicación (metacomunicativas) (Martínez, 1997). En este trabajo nos vamos a centrar en las habilidades sociales y comunicativas (cognición social), como son las

estrategias de cooperación entre los interlocutores (*adopción de perspectiva*) y las de autoevaluación (*evaluación de la propia tarea*), dejando para otro trabajo posterior las estrategias cognitivas de comparación de referentes (*análisis de la tarea*).

En cuanto a las técnicas para entrenar estas habilidades, se ha constatado (Martínez, 1993) que la combinación del modelado, el conflicto sociocognoscitivo y el feed-back (perceptual y comunicativo) obtiene mejores éxitos en los programas de entrenamiento. La transferencia del control de la tarea puede lograrse mediante el uso de estas técnicas aplicadas con diferente grado de directividad.

Los trabajos de investigación desde el paradigma de la comunicación referencial son escasos en personas con TEA. En uno de los primeros estudios sobre las habilidades de «adopción de perspectiva», Loveland, Tunali, McEvoy y Kelley (1989) investigaron la adecuación de las respuestas según varios niveles de ayuda en una tarea consistente en enseñar las normas de un juego sencillo («el juego del zoo») a un segundo experimentador. Los autores destacan las dificultades de adopción de perspectiva y los problemas para seleccionar y organizar la información (análisis de la tarea), como causas de la peor realización de la tarea por parte de un grupo de niños con TEA-AF, en comparación con un grupo con síndrome de Down y otro de controles sin trastornos.

Olivar y Belinchón (1997) estudiaron los patrones comunicativo-referenciales de un grupo de niños y adolescentes con autismo y otros trastornos relacionados. Los resultados mostraron una ambigüedad en la formulación de los mensajes y una baja frecuencia de autorregulaciones. En un estudio posterior (Olivar y Belinchón, 1999), analizaron las habilidades de comunicación referencial de un grupo de niños y adolescentes con TEA-AF, en comparación con otro grupo con síndrome de Down y otro con desarrollo normal, equiparados en su nivel cognitivo y en lenguaje receptivo. Los mensajes del grupo de TEA-AF contenían ambigüedad en los elementos básicos y, además, omitían los elementos de mayor dificultad cognitiva, precisando más ayuda del adulto experimentador. Los autores plantean que tras esta ambi-

güedad podría encontrarse un déficit en la capacidad de detectar las necesidades informativas del receptor (adopción de perspectiva), o que sí las detecten pero no sean capaces de ajustar sus mensajes a las mismas.

Volden, Mulcahy y Holdgrafer (1997) estudiaron las relaciones entre las habilidades de comunicación referencial y la capacidad de tomar la perspectiva del otro en un grupo de personas con TEA-AF. Los autores concluyen que la capacidad de toma de perspectiva del otro (que según la teoría piagetiana es un indicador de la superación del egocentrismo) puede ser un requisito necesario pero no suficiente para el éxito en la comunicación referencial. En este sentido, unos años antes, Volden y Lord (1991) hallaban que en una tarea que no ponía en juego habilidades de toma de perspectiva (describir un póster) los sujetos con autismo continuaban mostrando menores competencias comunicativas.

Algunos otros estudios han tratado de establecer las relaciones entre las habilidades metarrepresentacionales y las de comunicación referencial. Resches y Pérez (2004) realizaron un estudio con niños de desarrollo normal, llegando a la conclusión de que los que superaban con más éxito las tareas metarrepresentacionales, realizaban la tarea de comunicación referencial de manera menos ambigua e incompleta. Estos resultados coinciden con los encontrados por Olivar, Flores y De la Iglesia (2004) en una muestra de personas con TEA-AF, con síndrome de Down y con controles normales, pero con perfiles funcionales diferentes en los tres grupos. En el grupo con TEA-AF, las habilidades metarrepresentacionales (evaluadas mediante tareas de teoría de la mente de primer y segundo orden) era condición necesaria para las variables en las que estaban implicadas estrategias de adopción de perspectiva (*role-taking*), mientras que en el grupo con síndrome de Down era condición necesaria para variables en las que estaban implicadas estrategias cognitivas de comparación de referentes (*analytic-task*), y en el grupo control era condición necesaria para variables en las que estaban implicadas estrategias de autorregulación (*evaluation-task*).

Recientemente, algunos estudios de comunicación referencial están investigando la función del lenguaje privado y la autorregulación. La autorregulación puede ser entendida como la necesidad por parte del niño de ejercer progresivamente el control sobre su manera de comunicar, de forma activa y deliberada, con la finalidad de hacer más adaptativas sus interacciones con los demás (Boada y Forns, 1989). San Martín y Torres (2004) destacan la progresiva adquisición de la función de planificación según va interiorizándose el lenguaje. Concluyen en su estudio que la emergencia del habla privada no sólo está relacionada con la dificultad de la tarea (como venía considerándose tradicionalmente), sino también con situaciones de conflicto comunicativo.

En ninguna de las investigaciones anteriores se había estudiado de manera controlada si estas habilidades sociocomunicativas podrían mejorarse aplicando un programa de entrenamiento específico. De esta manera surge la necesidad de elaborar un programa de entrenamiento para la mejora de las habilidades de comunicación referencial de tipo sociocomunicativo (adopción de perspectiva y de evaluación) en personas con TEA-AF.

El objetivo principal de nuestro trabajo es *mejorar la competencia sociocomunicativa de las personas con TEA-AF mediante la aplicación de un programa de entrenamiento en comunicación referencial*. De manera más específica nos proponemos evaluar el cambio que provoca el entrenamiento en comunicación referencial en las habilidades de cooperación y de evaluación en un grupo de personas con TEA-AF entrenadas, en comparación con otro grupo sin entrenar. Nuestras hipótesis de trabajo fueron: a) Los sujetos entrenados mostrarán más habilidades de adopción de perspectiva (*role-taking*) y de evaluación de la tarea (*task-evaluation*) que los que no fueron entrenados, en todas las fases del estudio; y b) Tanto los sujetos entrenados como lo no entrenados mostrarán un cambio positivo en dichas habilidades y estas adquisiciones se mantendrán en una prueba de generalización.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 20 personas con TEA-AF distribuidos en dos grupos. El Grupo entrenado (G1), formado por 10 personas, con una media de edad cronológica de 15,40 ($DT = 4,55$) y de Edad Mental Verbal de 10,23 ($DT = 4,79$), medida a través del Test Peabody. Su Cociente Intelectual medio era de 79,10 ($DT = 31,50$), evaluado a través de las Escalas de Inteligencia Wechsler; y el nivel de sintomatología autista de 56,90 ($DT = 27,54$) evaluado a partir de la escala ABC de Krug et al. (1980). El Grupo no entrenado (G2) estaba formado por 10 personas, con una EC media de 13,11 ($DT = 3,71$); EMV media de 9,96 ($DT = 4,12$); CI medio de 86,80 ($DT = 29,82$) y nivel de sintomatología medio de 54 ($DT = 23,62$). Los dos grupos fueron equiparados mediante la prueba U de Mann-Whitney y su distribución en las condiciones de «entrenados» o «no entrenados» fue aleatoria.

Los criterios de inclusión fueron: a) Que tuvieran diagnósticos de TEA (autismo de alto funcionamiento y/o síndrome de Asperger), diagnosticados partir del DSM-IV-TR (APA, 2002) o de la CIE-10 (OMS, 1992); y b) Que no presentaran ninguna discapacidad o alteración física o sensorial añadida o asociada. Los criterios de exclusión fueron: a) Que ya hubieran participado en un entrenamiento de habilidades comunicativas; y b) Que estuvieran siguiendo un tratamiento farmacológico relacionado con los síntomas del trastorno (p.ej., con risperidona). El consentimiento informado de los participantes se obtuvo a partir de sus representantes legales.

Diseño

Se trata de un diseño cuasiexperimental con grupo de control equivalente de comparación de grupos con medidas pretest y postest en distintos momentos temporales. Se estudian los efectos *intergrupo* e *intragrupo* con dos variables independientes: la condición experimental

en función de la aplicación del programa de entrenamiento (sujetos entrenados, sujetos no entrenados), y los momentos de evaluación (pretest, postest, y generalización).

Instrumentos para la evaluación

Se utilizaron tres tareas de comunicación referencial, una para cada uno de los tres momentos (pretest, postest y generalización). Para el pretest se empleó la tarea denominada «Organización de una sala», original de Boada y Forns (1989). En el postest utilizamos una tarea diferente a la del pretest con el objeto de evitar el efecto de aprendizaje memorístico de los sujetos con autismo, dada su extraordinaria memoria visoespacial y que denominamos Organización de una habitación vieja (Olivar, 2004). Para la prueba de generalización utilizamos una tarea similar a las del pretest y postest pero más compleja, denominada Organización de una habitación nueva (Olivar, 2004). La dificultad de esta tarea respecto a la del pretest y a la del postest ha sido evaluada comparando las realizaciones de las tres por sujetos sin experiencia previa con tareas de comunicación referencial (véase, para detalles De la Iglesia, 2005).

Programa de entrenamiento

El programa de entrenamiento consta de cuatro sesiones. Cada sesión dura entre 30 y 45 minutos y se realizan en intervalos de una semana. La semana posterior realizamos la tarea del postest y 15 días después la de generalización. El material utilizado para el entrenamiento se distribuye en 4 bloques diferentes, que corresponden a las 4 sesiones de entrenamiento realizadas. Los materiales empleados fueron gradualmente más complejos y diferentes de los usados en el pretest y postest (para entrenar un tipo de material y no un material concreto), y las sesiones de entrenamiento han estado distanciadas para asegurar la estabilidad de las nuevas adquisiciones y la minimización de cualquier otro efecto.

Las habilidades objeto de entrenamiento son las habilidades de adopción de perspectiva y de evaluación. Las técnicas de entrenamiento utilizadas fueron: el cambio de roles, las técnicas de modelado, el conflicto socio-cognitivo, y las técnicas de feed-back.

Procedimiento

La situación comunicativa en las tareas de comunicación referencial presenta a tres participantes. Un emisor sentado a un lado de la mesa, un receptor al otro lado (separados por una pantalla opaca) y el adulto experimentador entre ambos. Todas las tareas constan de dos láminas, una para el emisor, otra para el receptor, y un conjunto de objetos referentes móviles (que se diferencian por algunos detalles) cuya ubicación, atributos o cualidades deberán ser comunicados por el sujeto que hace las veces de hablante al sujeto que hace las veces de oyente. El receptor deberá identificar el referente que se le indica en su propio grupo de objetos (idénticos a los del emisor excepto que en vez de estar pegados a la lámina, son objetos móviles recortados) y procurar colocarlos en su lámina, en la que sólo figuran los dos objetos básicos fijos. El objetivo en todas las tareas es el mismo, conseguir que las láminas de los dos sujetos sean exactamente iguales.

Cada uno de los 20 participantes que formaron la muestra se emparejó con un sujeto sin trastornos equiparado en edad, género y edad mental verbal, formándose un total de 20 parejas. En las tareas, cada uno de los 20 sujetos de la muestra hacía el papel de emisor (las variables que se analizaron fueron las de los 20 sujetos de la muestra, no las de sus parejas). Todos los intercambios comunicativos fueron grabados y posteriormente transcritos y codificados, configurando la matriz de variables de evaluación.

Variables

Las variables están inspiradas en el trabajo de Boada y Forns (1989) y han sido categoriza-

das y adaptadas por De la Iglesia (2005). En concreto, respecto a las habilidades de adopción de perspectiva, analizamos la variable «regulaciones al interlocutor no adaptadas». Son producciones en las que el emisor intenta aclarar su mensaje, pero lo hace de manera no satisfactoria desde el punto de vista socio-comunicativo. Por ejemplo, ante una pregunta del receptor acerca de la localización de un objeto, una respuesta del tipo «aquí» por parte del emisor, sin tener en cuenta que no comparten el mismo campo de visión. Entendemos que un mayor número de intervenciones «no adaptadas» muestran una menor competencia en las habilidades de adopción de perspectiva.

De las habilidades de evaluación de la tarea hemos seleccionado la variable «auto-reestructuraciones adaptadas». Su cuantificación incluirá la suma de las regulaciones internas del emisor y aquellas intervenciones en que el emisor va comenzando a elaborar el mensaje, planificándolo antes de emitirlo. La aparición de reestructuraciones positivas auto-generadas estará mostrando la puesta en práctica de habilidades de evaluación de la propia comunicación (puesto que no vienen motivadas por la intervención de otro interlocutor).

Tratamiento estadístico

Se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 12.0). Dadas las características de la investigación se realizaron análisis estadísticos no paramétricos mediante la prueba de contraste W de Wilcoxon para las comparaciones intra-grupo y la prueba U de Mann-Whitney para las comparaciones intergrupos.

RESULTADOS

En primer lugar presentamos los resultados de las habilidades de cooperación y después los de evaluación, analizando la comparación entre los dos grupos (análisis intergrupos) y posteriormente la comparación de cada uno de los grupos (análisis intragrupo).

Habilidades de cooperación (adopción de perspectiva)

En el análisis *intergrupos*, al comparar la variable «regulaciones al interlocutor no adaptadas» en el postest, vemos que los emisores del G1 (entrenado) ofrecieron significativamente menos regulaciones a su interlocutor de tipo «no adaptado» que los del grupo G2 (no entrenado) (6,25% el G1, y 94,44% el G2) ($U = 10,00$; $p = 0,004$). En la prueba de generalización, aunque no eran significativas sí se observan diferencias (28,57% el G1, y 40,04% el G2) (ver Figura 1).

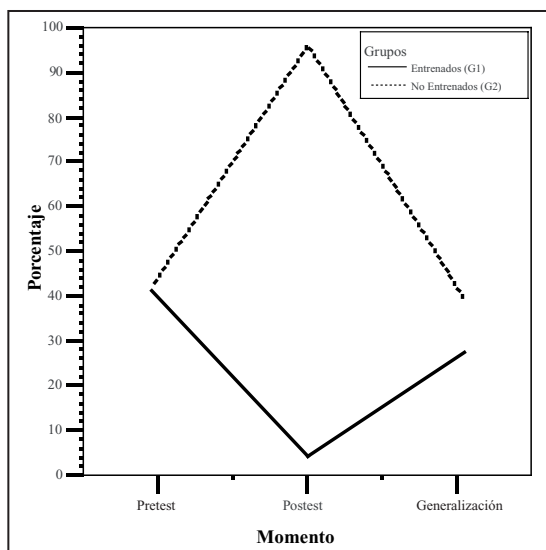


Figura 1: Representación gráfica de la evolución de la variable «regulaciones al interlocutor no adaptadas» en el pretest, postest y generalización, en los dos grupos estudiados.

Como se puede observar en la Figura 1, las mayores diferencias entre los dos grupos se presentan en el postest. Sin embargo, en la generalización estas diferencias no son significativas, lo que puede ser atribuido a la mayor complejidad cognitiva de la tarea y/o a las dificultades de generalización propias de las personas con TEA-AF.

En la comparación *intragrupo* del G1 el porcentaje de «regulaciones al interlocutor no adaptadas» en el pretest es de 41,85%, en el postest es de 6,25% y en la generalización es de

28,57%. Esta disminución sólo es estadísticamente significativa entre el pretest y el postest ($W = 52,00$; $p = 0,03$). En la prueba de generalización disminuyen las regulaciones no adaptadas con respecto al pretest, aunque no de manera significativa, pero aumentan con respecto al postest.

En el análisis *intragrupo* del G2, el porcentaje de «regulaciones al interlocutor no adaptadas» es de 42,38% en el pretest, de 94,44% en el postest y de 40,04% en la prueba de generalización. Los emisores del G2 en el postest aumentan significativamente las regulaciones que ofrece de manera no adaptada en un 52,06% ($W = 30,00$; $p = 0,04$). En la prueba de generalización, no se obtienen diferencias significativas.

De estos datos se desprende que no existe una disminución tan acusada en el grupo no entrenado (G2) como la que encontramos en el grupo entrenado (G1) en esta variable que evalúa la inadaptación de las regulaciones al otro de los emisores, sino que se mantiene en unos valores muy similares o incluso revelan un rendimiento significativamente peor.

Habilidades de evaluación

Cuando comparamos los resultados entre los grupos G1 y G2 en el postest en la variable «auto-reestructuraciones adaptadas», se observan diferencias, aunque no estadísticamente significativas (3,99% el G1, y 0,93% el G2). En la prueba de generalización, el G1 muestra un porcentaje mayor (5,37%) que el G2 (1,15%) con una tendencia a la significación estadística ($U = 26,00$; $p = 0,05$) (ver Figura 2).

Como se puede apreciar en la Figura 2, en el grupo entrenado (G1) se observa una mejoría que se consolida en la prueba de generalización, mientras que en el grupo no entrenado (G2), se observa una disminución que se estabiliza en la prueba de generalización. Ahora bien, los cambios aparecidos en los resultados son tendencias (discutibles por las oscilaciones a la media) pero que no representan significación estadística.

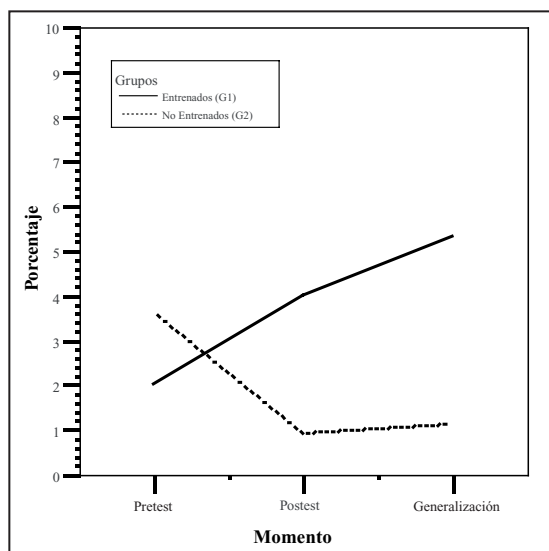


Figura 2. Representación gráfica de la evolución de la variable «autorreestructuraciones adaptadas» en el pretest, postest y generalización, en los dos grupos estudiados.

En cuanto al análisis *intragrupo* del G1 destaca el progresivo aumento que se produce tras el periodo de entrenamiento, aunque no sea de manera significativa. Así, el porcentaje es de 1,99% en el pretest, de 3,99% en el postest y 5,37% en la generalización.

En el G2 el porcentaje es de 3,64% en el pretest, de 0,93% en el postest y de 1,15% en la generalización. La mayor disminución se produce en el postest, con una tendencia a la significación ($W = 81,00$; $p = 0,05$) con respecto al pretest. En este grupo, en lugar de aumentar las «auto-reestructuraciones adaptadas» como ocurría en el G1, disminuyen en los siguientes momentos de evaluación.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio era evaluar la mejora de la competencia sociocomunicativa de un grupo de personas con TEA-AF tras la aplicación de un programa de comunicación referencial. Planteábamos que el grupo entrenado mostraría más habilidades de «adopción de perspectiva» y de «evaluación de la tarea» que el grupo no entrenado. También hipotetizábamos que se produciría un cambio positivo en

dichas habilidades en ambos grupos, en el primero por efecto de la aplicación del programa de entrenamiento y en el segundo por efecto de la práctica tutelada, y que estas adquisiciones se mantendrían en una prueba de generalización.

Dadas las características de la muestra y las pruebas de carácter no paramétrico, los resultados deben ser considerados a nivel exploratorio. A pesar de estas limitaciones, se podría decir que nuestras hipótesis de partida se han cumplido parcialmente. Así, con respecto a las habilidades de *adopción de perspectiva*, evaluadas a través de la variable «regulaciones al interlocutor no adaptadas» (producciones del emisor cuyo contenido informativo se relaciona con el referente concreto, pero que resultan inadecuadas para planificar el mensaje o aclarar el intercambio comunicativo), los resultados de la comparación *intergrupos* muestran diferencias estadísticamente significativas en el postest, no así en la prueba de generalización. El grupo entrenado (G1) obtiene un mejor rendimiento (disminuye el porcentaje de regulaciones calificadas como «no adaptadas») que el no entrenado (G2), tras el programa de entrenamiento.

Este dato se refleja también cuando analizamos a cada grupo por separado. En el análisis *intragrupo* del grupo G1 se obtienen diferencias significativas entre el pretest y el postest (disminuyen de manera significativa las regulaciones no adaptadas), y no en la prueba de generalización. Esto puede ser debido a las dificultades de generalización propias de este colectivo, a la complejidad cognitiva de la tarea o la ausencia de un entrenamiento específico para la generalización. En el grupo G2 ocurre lo contrario, en el postest se produce un aumento significativo de dichas regulaciones no adaptadas con respecto al pretest, y una disminución considerable en la generalización. Esta disminución puede ser una de las razones por las que no aparecen diferencias entre los dos grupos en la prueba de generalización (ver Figura 1).

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las dificultades de este colectivo en las habilidades de adopción de perspectiva (que se manifiesta de manera más clara en el grupo no entrenado) y están en la línea de otros estudios

(Loveland et al., 1989; Olivar y Belinchón, 1997; Volden, Mulcahy y Holdgrafer, 1997) que concluyen que en tareas de comunicación referencial los sujetos con TEA-AF realizan más emisiones ineficaces, redundantes y ambiguas (observamos que los sujetos del G2 regulan en un porcentaje elevado de ocasiones de manera socio-comunicativamente no adaptada). También se observa como el entrenamiento en estas habilidades mejora el rendimiento de los sujetos del grupo entrenado, lo que confirma las previsiones de los resultados obtenidos en el estudio de Olivar y Belinchón (1999) en el que señalan que, a pesar de la incompetencia referencial mostrada por este colectivo, sus emisiones mejoraban con las sucesivas reformulaciones intra-ensayo e inter-ensayo.

Estas dificultades de adopción de perspectiva pueden ser interpretadas en el ámbito de su dificultad en teoría de la mente (ToM) (en darse cuenta de las necesidades informativas de su interlocutor). En este sentido (Resches y Pérez, 2004) señalaban que aquellos sujetos normales con mayores habilidades de ToM son más eficaces en reparar sus emisiones ante la incompreensión del interlocutor, lo que interpretan como un esfuerzo por ponerse en el lugar del otro. Los sujetos con TEA-AF muestran unas bajas habilidades metarrepresentacionales, que también estarían relacionadas con la adaptación al interlocutor en las tareas de comunicación referencial (Olivar, Flores y De la Iglesia, 2004).

Con respecto a las habilidades de *evaluación de la tarea*, medida a través de la variable «autorreestructuraciones adaptadas», los resultados de la comparación *intergrupos*, también ofrecen diferencias, aunque no de manera significativa, a favor del G1. Sin embargo, el análisis *intragrupos* indica que el G1, aún habiendo sido entrenado, tiene dificultades para mejorar de manera significativa. Por tanto, la hipótesis no se verifica para el G1, aunque existe un ligero aumento. En el G2 tampoco se cumple la hipótesis prevista, pues era de esperar que por efecto de la práctica tutelada se apreciara alguna mejoría, mientras que los resultados indican una disminución de dicha variable.

Entendemos que la capacidad de reestructurar un mensaje de manera adaptada, supone un

factor clave para el desarrollo de la eficacia comunicativa. Así, una auto-reestructuración implica la capacidad de detectar la ambigüedad del mensaje, y consecuentemente poner en práctica estrategias lingüísticas que procuren resolverla. Algunos autores (p.ej., Capps, Losh y Thurber, 2000; Tager-Flusberg, 1995) resaltan las dificultades con los elementos evaluativos en la población con autismo. Estas dificultades también las observamos en nuestro estudio al no encontrar diferencias significativas al comparar los resultados en los tres momentos de la evaluación (análisis intragrupo). Sin embargo, cuando comparamos el grupo entrenado con el no entrenado (análisis intergrupos), observamos una tendencia a dicha mejora (aunque no hay diferencias significativas).

Sería interesante comprobar si este aumento de la autorregulación viene acompañado de una disminución del control por parte del adulto, pues estaríamos acercándonos a lo que sucede en el desarrollo normal con la edad (Martínez, Forns y Boada, 1997). El control comunicativo aumenta con las reestructuraciones, las regulaciones internas y con las regulaciones al interlocutor. San Martín y Torres (2004) consideran que la emergencia de estas habilidades de autorreestructuración no sólo está relacionada con la dificultad de la tarea, sino también con situaciones de conflicto comunicativo. De esta manera, el aumento de dichas habilidades, estaría también significando un aumento en las habilidades de evaluación.

En resumen, se podría decir que los resultados obtenidos marcan una cierta tendencia en el sentido de que el entrenamiento ha resultado eficaz en la mejora de la competencia sociocomunicativa (capacidad de adopción de perspectiva y de evaluación de la tarea) en el grupo que ha recibido el entrenamiento, pero con ciertas cautelas. La mejora debida al entrenamiento es sólo parcial y no tiene efectos a largo plazo en la mayoría de las medidas. Las razones pueden ser el escaso número de sesiones, la ausencia de un entrenamiento específico para la generalización, el tipo de entrenamiento, la complejidad de esta habilidad, o las características de la muestra. Los cambios producidos en las medidas, si se comparan con las oscilaciones del

grupo control, señalan una cierta tendencia a la regresión estadística. Por lo que se podría considerar que el programa de entrenamiento ha resultado parcialmente eficaz a corto plazo y poco eficaz en el mantenimiento y generalización de los resultados.

En el futuro sería deseable aumentar el número de sujetos que componen los grupos con el fin de confirmar la significación de algunas de las variables con tendencia a la significación, logrando mayor poder estadístico y capacidad de generalización de los resultados obtenidos. Además, si se lograra trabajar con una muestra mayor, podría realizarse el importante trabajo de evaluar y entrenar diferenciando grupos de edad, pues existen pocos estudios longitudinales que identifiquen los patrones de desarrollo que encontramos en los niños con autismo. Este trabajo ayudaría a aventurar en qué medida el desarrollo estaría siendo estimulado por el aprendizaje mediante el entrenamiento.

Por otra parte, ya comentamos que como consecuencia de la falta de flexibilidad cognitiva este colectivo tiene mucha dificultad para generalizar sus aprendizajes. Esto se confirma en parte en nuestro estudio al observar los resultados en la tarea de generalización, por lo que quizá sea aconsejable incorporar en nuevas versiones del programa de entrenamiento alguna sesión específica y adaptada que trabaje este aspecto mediante un entrenamiento aún más intensivo. Además, para esta investigación el periodo de enseñanza era limitado. En futuros trabajos podremos valorar los efectos y eficacia de la enseñanza de comunicación referencial durante periodos más largos de tiempo. Por ejemplo, lo ideal sería poder realizar estos entrenamientos en el contexto escolar, formando parte del currículo, ya que un objetivo del currículo educativo debe ser animar a los estudiantes a participar en las discusiones, a fomentar habilidades de «buen oyente», así como a ser crítico con la información que recibe. Y, puesto que tratamos sobre un procedimiento que busca ampliar la validez ecológica del paradigma, y es de fácil manejo, también se podría utilizar con otros alumnos con y sin trastornos de cara a garantizar en mayor medida la eficacia y generalización de este tipo de aprendizajes.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Texto Revisado*. Barcelona: Masson (Publicación original 2000).
- Boada, H., y Forns, M. (1989). *Methodological data for the analysis of referential communication from an ecological perspective*. Report UB-DPB-88-13. Departamento de Psicología Básica, Universidad de Barcelona.
- Capps, L., Losh, M., y Thurber, C. (2000). «The frog ate the bug and made his mouth sad»: Narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 193-204.
- De la Iglesia, M. (2005). *Autismo de nivel alto y síndrome de Asperger: Mejora de la competencia comunicativa a través del entrenamiento en comunicación referencial*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Krug, D.A., Arick, J.R., y Almond, P.J. (1980). *Autism Screening Instrument for Educational Planning*. Portland: ASIEP Educational.
- Loveland, K.A., Tunali, B., McEvoy, R.E., y Kelley, M. (1989). Referential communication and response adequacy in autism and Down's syndrome. *Applied Psycholinguistic*, 10, 301-313.
- Martínez, M. (1993). *Habilitats comunicatives: Incidència de l'entrenament en l'eficàcia comunicativa. Relacions entre habilitats cognoscitives, lingüístiques i comunicatives*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.
- Martínez, M. (1997). Entrenamiento de la comunicación: Bases para la evaluación. *Anuario de Psicología*, 72, 45-63.
- Martínez, M., Forns, M., y Boada, H. (1997). Estudio longitudinal de la comunicación referencial en niños de 4 a 8 años. *Anuario de Psicología*, 75, 37-58.
- Olivar, J.S. (2000). Alumnos con autismo de altas capacidades: Necesidades educativas y propuestas de intervención. En I. Martínez (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* (pp. 27-38). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Olivar, J.S. (2004). *Láminas de tareas de comunicación referencial*. Registro de la propiedad intelectual. VA-152-04. 00/2004/7621. Valladolid: Registro prop. intelectual.
- Olivar, J.S., y Belinchón, M. (1997). Ineficacia en la comunicación referencial de personas con autismo y otros trastornos relacionados: Un estudio empírico. *Anuario de Psicología*, 75, 119-145.
- Olivar, J.S., y Belinchón, M. (1999). *Comunicación y trastornos del desarrollo*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

- Olivar, J.S., Flores, V., y De la Iglesia, M. (2004). Relación entre Teoría de la Mente y Comunicación Referencial. Una explicación de los déficits pragmáticos en personas con autismo y síndrome de Down. *Acción Psicológica*, 3, 31-42.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *CIE-10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- Resches, M., y Pérez, M. (2004). Comunicación referencial y conocimiento social: ¿Independientes o conectados? *Anuario de Psicología*, 35, 143-175.
- San Martín, C., y Torres, E. (2004). Estudio de la emergencia del habla privada en una situación comunicativa infantil de juego y sus relaciones con el conflicto comunicativo. *Anuario de Psicología*, 35, 71-85.
- Sigman, M., y Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas*. Madrid: Morata.
- Tager-Flusberg, H. (1995). «Once upon a ribbit»: Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-59.
- Volden, J., y Lord, C. (1991). Neologism and idiosyncratic language in autistic speakers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21, 109-130.
- Volden, J., Mulcahy, R. F., y Holdgrafer, G. (1997). Pragmatic language disorder and perspective taking in autistic speakers. *Applied Psycholinguistics*, 18, 181-198.