



TUTORIAL

INTENCIONES COMUNICATIVAS TEMPRANAS: CONSIDERACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

EARLY COMMUNICATIVE INTENTIONS: CONSIDERATIONS FOR INTERVENTION

Wettling Carpio Ignacio E. ¹

Recibido 02/04/2019

Aceptado 04/05/2019

RESUMEN

El presente artículo revisa los principales aspectos relacionados con la intervención de las intenciones comunicativas tempranas. Se discuten aspectos conceptuales básicos y se describen los principales contenidos y estrategias de intervención tanto desde un modelo conductista como más sociointeractivo, en sujetos con escasa y reducida intencionalidad comunicativa, y en sujetos con reducidos medios comunicativos.

Palabras clave: intención comunicativa temprana, Atención conjunta, intervención, PECS, PMT.

ABSTRACT

This article reviews the main aspects related to the intervention of early communicative intentions. The basic conceptual aspects are discussed and the main intervention practices and strategies, both the behavioral and socio-interactive model, are described in subjects with limited and reduced communicative intentions, and subjects with reduced communicative means

Keywords: early communicative intentions, Joint attention, intervention. PECS, PMT

INTRODUCCIÓN

Dentro de las múltiples dificultades que pueden darse en el desarrollo de la comunicación humana, una de las importantes es el compromiso de las intenciones comunicativas, siendo muchas veces el primer

¹ Fonoaudiólogo. Magíster en Trastornos del Lenguaje. Académico Universidad Mayor. Chile

signo de alarma de una alteración en la comunicación (Paul, Norbury & Gosse, 2018). Si bien como fenómeno las intenciones comunicativas han sido estudiadas ampliamente por numerosas áreas del conocimiento como la lingüística (Sperber & Wilson, 1995), la psicología (Haugh y Jaszczolt, 2012) la neurociencia (Balconi, 2008), y en general las ciencias cognitivas (Bruner, 1975), existen pocas publicaciones en relación con su evaluación e intervención en el área de la patología del lenguaje durante los últimos años. Tómese como ejemplo que uno de los trabajos más citados es el de Wetherby y Prizant (1989), el cual además de tener tres décadas, está en habla inglesa. Por lo anterior, a continuación, se revisarán aspectos generales en el tratamiento de las intenciones comunicativas, pudiendo considerarse el presente trabajo, la continuación de un artículo previo sobre aspectos teóricos de las intenciones comunicativas y su evaluación (Wettling, 2016)

La intención comunicativa como fenómeno puede definirse de manera simple como la formulación y expresión de un acto para comunicar algo, el cual es interpretado por un otro (Balconi, 2008), debiendo ser su expresión deliberada por parte del que la expresa (Bates, 1979). Por lo anterior, se considera una pieza fundamental del acto comunicativo, cuando este es entendido como una actividad cooperativa entre agentes sociales (Bara, 2016). Un aspecto importante para considerar en el estudio de la intencionalidad comunicativa es que deben distinguirse dentro de sí, dos componentes, el propósito del acto comunicativo, el cual es considerada la intención propiamente tal, y busca influenciar de manera explícita la conducta de otro, y el medio comunicativo, que es la forma en la cual este acto comunicativo se manifiesta, pudiendo ser verbal, gestual o incluso gráfico (Reichle, Ganz, Drager & Parker-McGowan, 2016).

Desarrollo de las intenciones comunicativas

La emergencia de la intencionalidad comunicativa es un fenómeno complejo y multidimensional que entre otras cosas permitirá la emergencia del lenguaje, por lo que su retraso o desviación es siempre un objetivo prioritario de intervención (Warren & Yoder, 2004). Previo a la aparición de las intenciones comunicativas, el menor comparte emociones a través de turnos con un agente animado, por lo general su madre (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005), etapa en la cual es el adulto quien asigna intencionalidad a los actos del menor. Posteriormente, alrededor de los 8 a 9 meses, el menor comienza a expresar conductas comunicativamente intencionales (Bates, Camaioni & Volterra, 1974), a través de medios no verbales como el uso de gestos y expresiones faciales, con el propósito de pedir, interactuar y llamar la atención (Owens, 2011). Luego, a partir de los 12 a 18 meses, las intenciones comunicativas son expresadas mediante la combinación de palabras con gestos y/o vocalizaciones, lo cual irá dando lugar progresivamente al uso del canal verbal como medio principal de comunicación desde los 18 a 24 meses en adelante, aumentado además su tasa de uso en el tiempo (Chapman, 2000; Crais & Ogletree, 2016).

Acá resulta interesante destacar que, pese a que existe un acuerdo general respecto a cuando surgen las intenciones comunicativas, no existe una mirada única respecto a cómo es el mecanismo por el cual estas lo hacen. Camaioni (2017) plantea la existencia de dos grandes fuentes teóricas: una de raíz más cognitiva, que explica su aparición desde la evolución de esquemas sensoriomotores, y otra de raíz más sociointeractiva, que explica el surgimiento de las intenciones desde la interacción temprana. Dado que ambas no son excluyentes, y constituyen parte de la base conceptual de la intervención, serán revisadas brevemente a continuación

Teoría cognitiva

Esta plantea que la intencionalidad comunicativa surge a partir de la habilidad de la evolución de conductas medios-fin, en la cual el niño diferencia ambos aspectos y es capaz de utilizar medios apropiados para lograr fines específicos (Camaioni, 2017). Esto se daría en la etapa 5 de Piaget (O'Kane & Goldbart, 1998), en la cual el menor adquiere la capacidad de utilizar herramientas, lo que a su vez le permite usar a una persona para obtener un objeto deseado, lo que daría origen a los protoimperativos (peticiones), y un poco después la capacidad de usar un objeto para obtener la atención de una persona, lo que daría origen a los protodeclarativos (comentarios). Acá la intención comunicativa es el resultado del desarrollo cognitivo a través de la elaboración y diferenciación de esquemas sensoriomotores, y corresponde más bien a concepciones o representaciones individuales y mentales de objetos específicos (Galeote, 2002)

Teoría sociointeractiva

En este modelo, se hace hincapié en que la adquisición de las intenciones comunicativas es producto de la capacidad de coordinar la orientación hacia un evento con otro agente (Camaioni, 2017) gracias a los cual se logra un punto común de referencia, es decir, la intención comunicativa surgiría a partir de la Atención conjunta. Esto implica que el fin del acto comunicativo no se reduce solo a la modificación de la conducta de los demás, sino que además implica la capacidad de influenciar estados mentales (Gómez, 1990; Tomasello cols., 2005), para lo cual el menor debe primero reconocer al otro como un agente intencional (Tomasello, 2008). De manera específica, la Atención conjunta se divide en las conductas de Seguimiento de Atención conjunta, SAC, y de Iniciación de Atención conjunta, IAC, siendo este último grupo de conductas aquellas a las cuales se les atribuye intención comunicativa, constituyéndose ambas conductas posteriormente como la base de desarrollos posteriores como son la cognición social y el desarrollo lingüístico (Mundy, 2016). Por lo anterior, es importante destacar que el desarrollo de la Atención conjunta no termina con el desarrollo intencional, siendo su finalización mucho más tarde a los 18 meses cuando los menores logran compartir su atención en relación a objetos que están fuera de su campo visual (Escudero, Carranza & Huescar, 2013)

Alteraciones en las intenciones comunicativas

Las alteraciones de las intenciones comunicativas son un elemento común en sujetos con necesidades comunicativas complejas (Sreekumar & Mathew, 2019). Estas dificultades pueden presentar distintas formas de afectación, lo cual varía dependiendo de la edad de aparición y la presencia de condiciones médicas asociadas. En el caso del propósito, puede observarse una reducción en el tipo de intenciones utilizadas (Vicker, 2008) y en el caso de los medios, una expresión inusual por medios no verbales los cuales puede ser incluso no convencionales (Maljaars et al, 2011).

Un ejemplo de dificultades en los medios comunicativos, más que en los propósitos, es lo observado en menores con Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (ex TEL) y menores portadores de pérdidas auditiva importante, (Schwartz, 2009; Kretschmer y Kretschmer, 2010). Esto contrasta con lo observado en menores con Mutismo selectivo que, en ausencia de otras alteraciones de lenguaje, presentan dificultades solo del propósito (Oerbeck, Johansen, Lundahl & Kristensen, 2011). Condiciones donde pueden observarse dificultades tanto el propósito como el medio son el caso de menores Síndrome de Down (Cebula, Moore y Wishart, 2010), Parálisis Cerebral (PC) (Pennington, 2012) y de manera especial, en el caso de menores con Trastornos del Espectro Autista (TEA), los cuales tienen dificultades patognomónicas en el propósito, mostrando un mar-

cado déficit en intenciones referidas a comentario y otras conductas de tipo más social, así como dificultades a nivel del medio ya que muchos presentan dificultades en la conducta verbal (Wetherby, 2006; Gernsbacher, Stevenson, Khandakar & Goldsmith, 2008; Watson et al, 2013).

Evaluación de las intenciones comunicativas

Un aspecto fundamental previo a la intervención es su evaluación exhaustiva con el fin de determinar que conductas presentadas por el menor, presentan intencionalidad. Dentro de los procedimientos de evaluación más utilizados pueden encontrarse la entrevista a cuidadores y la evaluación directa en ambientes naturales con uso de listas de chequeo (Wetherby y Prizant, 1989) siendo un buen ejemplo la Matriz de comunicación (Rowland, 2011), que permite evaluar tanto los tipos de intenciones como los medios utilizados para expresarlas. Otro procedimiento que permite una evaluación más profunda es el utilizar situaciones de baja estructuración donde en una situación de juego, se ubican elementos de interés del menor pero que estén fuera de su alcance, y otros elementos novedosos para así tomar una muestra de comunicación, todo con el fin de determinar los tipos, de intenciones utilizadas, su frecuencia de uso y los medios que utiliza el niño para su expresión (Paul, Norbury & Gosse, 2018).

Intervención de las intenciones comunicativas

Pese a que la intervención de las intenciones comunicativas no es privativa de ningún cuadro o rango etario en especial, se realiza por lo general más bien a edades tempranas y en patologías comunicativas con necesidades comunicativas complejas (Light et al, 2016). Dentro de estas una de las que más se puede beneficiar de este tipo de intervención son los TEA (Thunberg, 2013), aunque otras patologías también pueden verse beneficiadas.

Cualquiera sea el caso, el modelo puede estar centrado en el clínico, donde las actividades son realizadas por este último, son altamente estructuradas y apuntan a objetivos específicos; o puede estar centrado en el niño, donde el adulto responde a la iniciativa del niño en actividades lúdicas ocurridas en ambientes por lo general naturales, y se le puede agregar una posición intermedia, los modelos híbridos, donde se toman elementos combinados de los dos modelos anteriores (Hoodin, 2011). Este continuo en la forma de intervenir fue descrito por Fey (86) y mas allá de sus fortalezas y debilidades, existen prácticas basadas en evidencia dentro de cada uno que pueden ser útiles dependiendo de cada caso, por lo cual, por motivos prácticos se describirá la intervención en tres poblaciones distintas: menores con escasa/nula intención comunicativa; menores con reducción en el tipo de intenciones utilizadas, y menores con dificultades en el tipo de medios comunicativos a utilizar.

Intervención en menores con escasa/nula intención

Objetivos y contenidos

En esta población, constituida en su mayoría por sujetos con necesidades comunicativas complejas y severas dificultades, el objetivo prioritario de la intervención es lograr que el menor se comunique de manera intencional por cualquier medio disponible para lograr una comunicación funcional con su medio social (Ogletree et al, 2010) siendo en general los primeros medios para abordar los no verbales desde un criterio evolutivo,

Respecto a los contenidos a abordar, desde una mirada cognitiva, deberían ser los hitos esperados en la etapa sensoriomotora, y que son requisito para la aparición de la intención comunicativa. Dentro de ellos se puede encontrar la permanencia del objeto, conductas medios-fin, causalidad, espacio y uso funcional de objetos, pudiendo agregarse además la imitación (Nelson, 1988b). Pese a ello, y sin desmedro del enfoque anterior, hoy la intervención tiene un enfoque mucho más centrado en la mirada sociointeractiva, donde las intenciones comunicativas son conceptualizadas más bien como iniciaciones de Atención conjunta (Haebig, McDuffie, & Ellis Weismer, 2013).

Estas intervenciones, como es el caso del Joint Attention Mediated Learning (JAML), en general tienden a abordar aspectos previos al desarrollo de esta, como que el menor preste atención a la cara de los padres y logre establecer turnos en un juego repetitivo en base a sus intereses, con el fin de que posteriormente logre iniciar episodios de atención conjunta. esto es, expresar intenciones comunicativas (Schertz, Odom, Baggett & Sideris, 2013), Debe agregarse que actualmente se conceptualiza la atención conjunta dentro de un continuo que va desde la falta de atención a objetos y personas; pasa por la interacción con objetos y personas por separado; llega al enganche conjunto con apoyo donde el niño interactúa con un objeto en compañía de un adulto sin ser consciente de la presencia de este, y finalmente logra el enganche conjunto coordinado que es la atención conjunta propiamente tal (Kasari, Kasambira, & Stickles, 2012) debiendo adaptarse la intervención al nivel en el que se encuentre el menor.

Dentro de las intenciones comunicativas que deberían ser abordadas, por ser las más funcionales y primero en aparecer en términos evolutivos, están la petición de objetos y acciones, la protesta y rechazo, el comentar, pedir respuesta, saludar y llamar la atención sobre sí mismo (Rosetti, 2001; Owens, 2014). Se debe comentar que en el caso de utilizar modelos de intervención conductistas las conductas de petición pueden ser referidas como mandos, mientras que aquellas destinadas a comentar, como tactos (Hedge & Davis, 2010)

Estrategias

Si bien se pueden utilizar tanto métodos de entrenamiento directos de base conductista, como intervenciones naturalistas de carácter más lúdico, en general estos últimos son más recomendables ya que el objetivo principal en estos casos es promover la habilidad del niño para interactuar con otros, más allá de los medios utilizados (Rosetti, 2001; Kasari, Kasambira, & Stickles, 2012)

Desde este enfoque, se realizan actividades más bien naturalistas basadas en el juego, donde priman técnicas facilitadoras donde los interactuantes deben entre otras cosas, responder de manera predecible y contingente a las señales del menor como si fueran comunicativas, pese a que estas no lo sean (Mc Duffy & Yoder, 2010). Para más detalle de estas estrategias ver Tabla I

Tabla I Estrategias para facilitar la comunicación

Balance	Actuar y comunicarse como el niño lo hace Responder a las señales comunicativas del niño Iniciar intercambios comunicativos Mantener actividades conjuntas
---------	---

Responsividad	Mostrarse disponible Responder a las acciones y señales comunicativas del niño sean estas verbales o no Imitar al niño Responder a los intereses del niño
Pareo	Actuar y comunicarse en formas que el niño pueda imitar Parear acciones, palabras y sonidos Estar disponible y cercano al niño
No directividad	Seguir la iniciativa del niño Comentar mas que usar preguntas u ordenes Ofrecer alternativas Permitir al niño iniciar la interacción
Apego emocional	Reforzar de manera natural mas por diversión que por algún aspecto logrado Disfrutar de manera activa el trabajo con el niño Utilizar un tono de voz, expresiones y gestos exagerados

Basado en Rosetti, (2001) y Kossvaki, (2012)

Estas estrategias, englobadas muchas veces bajo el rótulo de estilo interactivo adulto, asumen que el menor se comunica de forma intencional y en general tienen un buen efecto en el incremento de intenciones comunicativas (Kossvaki, 2018) debido a que la expresión de las primeras intenciones es el producto de un desarrollo dinámico en cascada que involucra tanto los primeros comportamientos del menor como la respuesta de su medio social (Iverson & Wozniak, 2016) el cual es un elemento central de este tipo de abordaje. Pese a ello, si bien esta intervención puede resultar exitosa en muchos casos, en otras ocasiones es necesario la implementación de un sistema de entrenamiento directo, de tipo más conductual, para la aparición y desarrollo de la intención comunicativa (Taylor & Hoch, 2008; Gomes et al, 2019).

En este último tipo se enmarca el Picture Exchange Communication System, PECS (Frost y Bondy, 2002), el cual consiste en un sistema aumentativo/alternativo de comunicación basado en iconos, el cual utiliza metodología conductista para su entrenamiento y que ha sido utilizado principalmente en menores con TEA. En la Tabla II puede observarse un resumen de las seis etapas en las cuales se divide este sistema de intervención

Tabla II Fases del PECS

Fase instruccional	
Fase I	Se enseña al menor a intercambiar imágenes simples por o iconos, por ítems o actividades deseadas. El entrenamiento es hecho con dos terapeutas que trabajan en gran cercanía con el niño
Fase II	Se enseña al menor a intercambiar fotos o iconos para un número incrementado de ítems y acciones. Los niños son entrenados para recorrer distancias cortas para recuperar e intercambiar imágenes e iconos y para intercambiar imágenes e iconos con una variedad de interactuantes que gradualmente
Fase III	Se enseña al menor a discriminar entre varias imágenes e iconos a elegir entre ítems deseados y no deseados, y para elegir entre una colección de ítems deseados
Fase IV	Se enseña al niño a expandir sus peticiones para comunicarse con frases completas
Fase V	Se enseña al niño a responder preguntas usando iconos, imágenes y palabras del PECS
Fase VI	Se enseña al niño a expandir el uso de iconos, imágenes y palabras y a usar el sistema PECS para comentar

Adaptado de Simpson y Ganz, 2012

Si bien aspectos como su bajo costo, baja complejidad y versatilidad en su implementación lo hace un sistema de primera elección en el abordaje de las intenciones comunicativas (Flippin et al., 2010) es su evidencia en el tratamiento de menores con TEA unos de sus mayores atractivos, pero también una desventaja ya que por su sistema estructurado no es tan claro como menores con otras patologías se beneficien de la misma forma.

Otra alternativa es el uso de estrategias naturalistas, enmarcadas en episodios de enseñanza incidental. Estas intervenciones en general funcionan mejor en el marco de rutinas diarias, donde la predictibilidad y la necesidad natural por elementos necesarios para que ciertos eventos puedan ocurrir, hacen que el niño pueda solicitar eventos más fácilmente (Warren & Yoder, 2004), sin embargo, en general estas se recomiendan más en el grupo siguiente

Intervención en menores con reducción en el tipo de intenciones utilizadas

Objetivos y contenidos

La reducción del tipo de intenciones comunicativa utilizadas y su baja frecuencia de uso, es un rasgo común en sujetos con necesidades comunicativas complejas no solo por su condición, sino que además por las interacciones limitadas con sus compañeros de comunicación y las pocas oportunidades de comunicación que se les presentan (Light, 1997), lo que vuelve una necesidad el diversificar el tipo de intenciones comunicativas a utilizar, así como su frecuencia de uso. En relación con el tipo de intenciones a abordar, estas son similares a las abordadas en aquellos con escasa intención. En el caso de que el menor transite desde el uso de medios no verbales a verbales para expresar las intenciones, estas deben diversificarse, incluyendo otras como el saludo y la nominación (Nelson, 1998)

Estrategias

Si bien acá el uso de estrategias facilitadoras propias del estilo interactivo adulto sigue siendo útil, un entrenamiento más directo, donde el terapeuta utiliza un estilo de interacción directivo, en el cual manipula los antecedentes y consecuencias de las conductas que desea enseñar puede ser recomendable (Owens, 2014). Otra buena alternativa, es el uso de un modelo híbrido, donde se manipula el contexto en el cual se va a abordar la conducta (Paul, Norbury & Gosse, 2018), En este modelo, primero se deben seleccionar las formas que puedan ser usadas frecuentemente en los contextos donde el niño participa con el fin de maximizar la frecuencia de uso, luego se debe incluir tanto formas verbales y no verbales como medios válidos por los cuales el menor pueda comunicarse, y por último, se debe ser responsivo a todos los intentos comunicativos del menor (Nelson, 1998; Owens, 2014).

Un sistema de tratamiento que se ubica dentro de este último modelo, presenta buena evidencia y promueve la aparición y complejización de las intenciones comunicativas es el Prelinguistic Milieu Teaching (PMT) (Yoder y Warren, 1998) el cual estimula el uso coordinado de gestos, vocalizaciones y contacto ocular para expresar intenciones comunicativas, en el marco de interacciones sociales que ocurren en el ambiente natural del niño (Warren et al. 2017; Fey, Warren, Bredin-Oja & Yoder, 2017). Los objetivos de intervención se muestran en la Tabla III.

Tabla III Procedimientos de enseñanza del PMT

Fin	Estrategias
1.- Establecer rutinas que sirvan como contexto para los actos comunicativos	<p>A. Imitar los actos motores del niño</p> <p>B. Imitar los actos vocales del niño</p> <p>C. Interrumpir el patrón establecido de acciones del niño con un turno del adulto, y esperar a que el niño tome su turno</p> <p>D. Realizar una acción que el niño encuentre divertida o interesante; pausar, entonces repetir para producir mas risas</p> <p>E. Cuando el niño produzca una parte de la rutina, obligarlo a realizar la acción necesaria para completarla</p>
2. Incrementar la frecuencia de vocalizaciones no verbales	<p>A. Reformular las vocalizaciones no verbales del niño con una palabra si el niño está enfocado en un referente claro</p> <p>B. Durante actividades vocales (ej.: cuando las vocalizaciones no son parte del acto comunicativo), modelar vocalizaciones con sonidos y modelar palabras conocidas que estén fuera del repertorio conductual del niño</p> <p>C. Modelar un sonido o una palabra que este dentro el repertorio del niño cuando las vocalizaciones no sean parte del acto comunicativo</p> <p>D. Imitar las vocalizaciones espontáneas del niño con sonidos y silabas conocidas que estén dentro de repertorio cuando las vocalizaciones no sean parte del acto comunicativo</p> <p>E. Imitar las vocalizaciones del niño tan precisamente como sea posible cuando las vocalizaciones no sean parte del acto comunicativo</p>
3.- Incrementar la frecuencia y espontaneidad de contacto ocular coordinado	<p>A. Entrega el objeto o realiza la acción deseada, en base a lo que el niño mira</p> <p>B. Da apoyos verbales para que mire</p> <p>C. Mueve el objeto deseado hacia la cara del adulto para aumentar la mirada explicita</p> <p>D. El adulto intersecta la mirada del niño poniendo su cara en la dirección donde este mira</p> <p>E. Una vez que el niño lo logra, explícitamente da cuenta de la mirada del niño de manera alegre y amistosa</p> <p>F. Si después de lo anterior, el niño falla en producir la conducta deseada, entrega al niño el objeto o realiza la acción deseada</p>

<p>4.- Incrementar la frecuencia y rango de los gestos convencionales y no convencionales</p>	<p>A. Entrega el objeto o realiza la acción deseada, de manera contingente al uso de gestos</p> <p>B. Pretende no entender mirando y gestualizando con cara y duda y diciendo "Que?" o "que quieres?"</p> <p>C. Pide al niño ser más específico</p> <p>(¿Muéstrame uno, Cual quieres?) D. Pide al niño de manera explícita un gesto en especial (ej.: muéstramelo!, dámelo)</p> <p>E. Modela un gesto apropiado F. Una vez que el niño lo logra, verbalmente da cuenta del gesto del niño</p> <p>G. Si después de lo anterior, el niño falla en producir la conducta deseada, entrega al niño el objeto o realiza la acción deseada</p>
<p>5.- Combina componentes de actos comunicativos intencionales. Los tres componentes son contacto ocular con el otro, vocalizaciones y gestos</p>	<p>A. Si el niño produce uno o dos componentes del acto comunicativo, espera de manera expectante (tiempo de espera) para dar ayudar para el segundo (o tercer) componente</p> <p>B. Si el niño produce uno o dos componentes del acto comunicativo, y no agrega otro componente después del tiempo de espera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pide, "que quieres" o se da otra clave y se sigue esperando • Intersecta la mirada del niño o dice el nombre del niño para promover el contacto ocular • Modelo o ayuda al niño a producir el gesto <p>Si el niño ha producido un acto comunicativo que esta orientado claramente en un objeto, atributo o evento, el clínico debería reformular el acto mediante una palabra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el niño produce componentes de un acto comunicativo de manera flexible, el clínico no debería producir un modelo no verbal • Inmediatamente después que el niño produzca la conducta deseada, entregar la consecuencia apropiada y dar feedback verbal como se describió en los fines 1-4 más arriba • Si después de lo anterior, el niño falla en producir la conducta deseada, entrega al niño el objeto o realiza la acción deseada

(Tomado de Warren et al. 2017)

Respecto a los procedimientos, estos se basan en el uso de técnicas de enseñanza directa como el modelado, mando modelo y tiempo de espera, todo en un contexto donde, modificando el ambiente, se crean oportunidades de comunicación (Warren, Bredin-Oja & Yoder, 2017). Un ejemplo de esto es poner objetos del interés del niño dentro de su campo visual pero fuera de su alcance y en esta situación, seguir todos los intentos del niño modelando e instigando a que pida (Warren et al, 2001). Estas estrategias pese a controlar el ambiente donde se realiza la intervención se insertan en el marco de rutinas sociales, donde se entregan claves y refuerzos para elicitación y reforzar todos los intentos comunicativos del menor lo cual permite más fácilmente su modificación (Paul, Norbury & Gosse, 2018). Es importante resaltar respecto a la modificación del ambiente, muy presente en este modelo, que ambientes más estructurados y predecibles funcionan mejor para elicitación peticiones mientras que situaciones no estructuradas funcionan mejor para elicitación comentarios (Nelson, 1998)

El PMT tiene amplia evidencia de eficiencia en el abordaje de las intenciones comunicativas (Yoder & Warren, 1998, 1999, 2001), en especial una variación denominada RE/PMT, donde se incorpora además la Educación Responsiva que tiene entre sus principios a) sensibilizar a los padres sobre el desarrollo de la comunicación intencional y no intencional, b) alentar a los padres a que esperen que sus hijos produzcan comportamientos interpretables, (c) estimular a los padres a ser el foco de atención del niño siguiendo la iniciativa de este y (d) proporcionar consecuencias verbales y no verbales apropiadas a los actos comunicativos de los niños. (Warren et al, 2017)

Intervención en menores con dificultades en el tipo de medios comunicativos a utilizar

Objetivos y contenidos

Cuando un menor con necesidades comunicativa complejas, es no verbal o mínimamente verbal, va a presentar escasos medios para expresar sus intenciones, y estos raramente van a lograr satisfacer sus necesidades comunicativas o las de su entorno social. En estos casos el fin principal de la intervención es lograr que el menor desarrolle un medio de comunicación alternativo con el cual pueda comunicarse de manera efectiva con su entorno (Beukelman & Mirenda, 2013), para lo cual debe utilizarse un abordaje basado en Comunicación aumentativa alternativa (CAA) (Sreekumar & Mathew, 2019). Dentro de los medios que pueden ser entrenados, están los que no requieren ayuda de elementos externos, tales como gestos y lenguaje corporal, o aquellos que utilizan apoyos físicos los que se dividen en medios de bajo nivel tecnológico, como fotos tales como las utilizadas en el sistema PECS, objetos, o símbolos tangibles entre otros, y medios de alto nivel tecnológico, como tablets o dispositivos electrónicos que generan habla (Pino, 2014). Respecto a la elección del medio a trabajar, depende de muchos factores como por ejemplo la condición de base, observándose que mientras que sujetos con TEA se benefician más de sistemas con apoyo como el uso de imágenes (Reichle, Ganz, Drager & Parker-McGowan, 2016), otros cuadros como el Síndrome de Down, son más beneficiados con sistemas como el gestual, donde tienen un mejor desempeño (Roberts, Price, & Malkin, 2007)

Respecto a las intenciones a abordar, en general deberían abordarse en la medida de lo posible, las tres grandes categorías descritas por Wetherby y Prizant (1989) que son regulación conductual, interacción social y atención conjunta. Si bien en patologías como TEA y la PC, lo más común es partir con las de regulación conductual (Reichle, Ganz, Drager & Parker-McGowan, 2016; Pennington, 2012) este no es necesariamente el caso de otras necesidades comunicativas complejas por lo que dependerá de cada caso en particular.

Estrategias

La gran mayoría de los menores usuarios de CAA dependen de más un sistema de comunicación, siendo los típicos el vocal, gestual y pictográfico, por lo que se plantea en un principio el testear diferentes sistemas con los elementos de interés del menor y así poder determinar cuál es el más, sin desechar los otros. (Reichle, Ganz, Drager & Parker-McGowan, 2016). Dentro de las estrategias a utilizar, se sugiere el aprovechar las rutinas e interacciones diarias, donde mediante apoyos gráficos se van anticipando las diferentes actividades, los cuales el menor puede utilizar posteriormente para solicitar lo que desea (Drager, Light & McNaughton, 2011). En muchas ocasiones esta intervención por si sola no basta, y se requiere de instrucción

directa, con el uso de estrategias de modelado, apoyos, reforzamiento entre otras, además del uso de apoyos como el uso de scripts y modificación del ambiente (Quill, 2000)

Conclusiones

La intervención de las intenciones comunicativas es un proceso dinámico, que debe basarse en una evaluación exhaustiva con el fin de determinar aquellos objetivos y contenidos más funcionales. Respecto a la metodología, existe un sinnúmero de estrategias que pueden utilizarse, que van desde una mirada más conductista hasta una más sociointeractiva, siendo el principal criterio de elección las características propias de cada caso y la evidencia existente de cada una de estas metodologías. Un ejemplo de lo anterior es el estudio de Yoder y Stone (2006) quienes al comparar el PECS con el RE/PMT en un grupo de autistas no verbales, encontraron que si bien el RE/PMT facilitó la frecuencia de la toma de turnos generalizada y generalizó el inicio de la atención conjunta, el PECS fue mejor en aumentar la intención comunicativa de petición en aquellos que presentaban escasa intencionalidad, lo que muestra que más que un método sea mejor al otro, apuntan a poblaciones con necesidades distintas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). *The acquisition of performatives prior to speech*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205– 224.
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Baltimore, MD: Brookes
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1–19.
- Balconi, M. (2008) *Intentions and Communication: Cognitive Strategies, Metacognition and Social Cognition. Neuropsychology of Communication*. Springer, Milan
- Bara, Enrici y Adenzato (2016) *At the Core of Pragmatics The Neural Substrates of Communicative Intentions* en Hickock, G. Y Small, S. (Eds.) *Neurobiology in Language*. Elsevier. 675-685
- Bruinsma, Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and children with autism: a review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10 (3), 169-175.
- Cebula, K., Moore, D., & Wishart, J. (2010). Social Cognition in Children with Down Syndrome: challenges to research and theory building. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(2), 113-134.
- Camaioni, L. (2017) *The development of intentional communication. A re-analysis* en Camaioni, L. & Nadel, J. *New Perspectives in Early Communicative Development*. London: Taylor and Francis. 82-96
- Chapman, R. (2000) Children's language learning an interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 41. 33-54

- Crais, E., & Ogletree, B. T. (2016). *Prelinguistic Communication Development*. In *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum* (pp. 9–32)
- Drager, K., Light, J., & McNaughton, D. (2011). Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3, 303-310
- Escudero, A., Carranza, J., & Huescar, E. (2013). Emergence and development of Joint Attention in infancy. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 29(2), 404-412
- Fey, M., Warren, S., Brady, N., Finestack, L., Bredin-Oja, S., Fairchild, M., Sokol, S., & Yoder, P. (2006). Early Effects of Responsivity Education/Prelinguistic Milieu Teaching for Children With Developmental Delays and Their Parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 526-547
- Fey, M., Warren, S., Bredin-Oja, S. & Yoder, P. (2017) *Responsivity Education/Prelinguistic Milieu Teaching* en McCauley, R. & Fey, M. & Gillam, R, (Eds.), *Treatment of language disorders in children*. Baltimore: Brookes. 57-85
- Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 178–195
- Frost, L. & Bondy, A. (2002): *The Picture Exchange Communication System training manual*. Newark, DE: Pyramid Educational Products Inc
- Galeote, M. (2002) *Una primera respuesta al innatismo en el lenguaje: la aproximación cognitiva de Piaget y el interaccionismo de Piaget y el interaccionismo social en Adquisición del Lenguaje*. Problemas, investigación y perspectivas. Madrid. Pirámide. pp 77-98
- Gernsbacher, M., Stevenson, J., Khandakar, S. y Goldsmith, H. (2008) Why Does Joint Attention Look Atypical in Autism?. *Child Development Perspectives*. Volume 2, Number 1, 38–45
- Gomes, S., Reeve, S., Brothers, K., Reeve, K., & Sidener, T. (2019). Establishing a Generalized Repertoire of Initiating Bids for Joint Attention in Children with Autism. *Behavior Modification*. 1-35
- Gomez, J. (1990) *The emergence of intentional communication as a problem-solving strategy in the gorilla*, in S. T. Parker and K. R. Gibson (eds) 'Language' and Intelligence in Monkeys and Apes, Cambridge, Cambridge University Press. 333-355
- Haebig, E., McDuffie, A., & Ellis Weismer, S. (2013). Brief Report: Parent Verbal Responsiveness and Language Development in Toddlers on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2218–2227.
- Haugh, M & Jaszczolt, K. (2012) *Speaker intentions and intentionality* En Allan, K. Y Jaszczolt, K. *The Cambridge Handbook of Pragmatics*. Cambridge. 87-112
- Hegde, M. & Davis, D. (2010). *Clinical methods and practicum in speech-language pathology*. Clifton Park,

NY: Delmar Cengage Learning. 210-212

Hoodin, R. (2011). *Approaches to Intervention en Hoodin, R. Intervention in child language disorders: a comprehensive handbook*. Sudbury, Mass: Jones and Bartlett Publishers. 93-107

Iverson, J. & Wozniak, R. (2016) *Transitions to Intentional and Symbolic Communication in Typical Development and in Autism Spectrum Disorder* en Keen, D., Meadan, H., Brady, N. & Walle, J. Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum. Singapore: Springer. 51-72

Kasari, C., Kasambira, D. & Stickles, K. (2012) *Joint Attention Intervention for Children with Autism* en En Pre-lock, P. y McCauley, R. (Eds). *Treatment of Autism Spectrum Disorders: Evidence-Based Intervention Strategies*. Baltimore. Paul H. Brookes Publishing 139-161

Kossyvakis, L., Jones, G. & Guldberg, K. (2012) The effect of adult interactive style on the spontaneous communication of young children with autism at school. *British Journal of Special Education*, 39 (4), pp. 173–84.

Kossyvakis, L. (2018). *Adult interactive style intervention and participatory research designs in autism: bridging the gap between academic research and practice*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Kretschmer, L. & Kretschmer, R. (2010) *Children with Auditory or Visual Sensory Impairments* en Damico, J., Müller, N. Y Ball, M. (Eds.) *The Handbook of Language and Speech Disorders*. Blackwell Publishing. 57-98

Light J. (1997) Communication is the essence of human life: Reflections on communicative competence. *Augmentative and Alternative Commun*;13: 61–70

Light, J., Caron, J., Holyfield, C., Currall, J., Knudtson, C., Ekman, M., Breakstone, B., & Drager, K. (2016). *Supporting the language development of children with Complex Communication Needs: Just-in-Time programming of AAC apps*. Presentation at the American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) Conference, Philadelphia, PA

Maljaars, J., Noens, I., Jansen, R., Scholte, E., & Van Berckelaer-Onnes, I. (2011). Intentional communication in nonverbal and verbal low-functioning children with autism. *Journal of Communication Disorders*, 44(6), 601–614

McDuffie, A., & Yoder, P. (2010). Types of Parent Verbal Responsiveness That Predict Language in Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(4), 1026–1039

Mundy, P. (2016) *Autism and Joint Attention. Development, Neuroscience, and Clinical Fundamentals*, The Guilford Press. 8-12

Nelson, N. (1998). *Childhood language disorders in context: infancy through adolescence*. Boston: Allyn & Bacon. 260-264

Nelson, N. (1988b). *Planning individualized speech and language intervention programs: objectives for in-*

fants, children, and adolescents. Tucson, AZ: Communication Skill Builders. 29-40

- Oerbeck, B. & Johansen, J., Lundahl, K. & Kristensen, H. (2011). Selective mutism: A home-and kindergarten-based intervention for children 3-5 Years: A pilot study. *Clinical child psychology and psychiatry*. 17. 370-83.
- Ogletree, B., Bruce, S., Finch, A., Fahey, R. & McLean, L. (2011) Recommended communication-based interventions for individuals with severe intellectual disabilities, *Communication Disorders Quarterly* 32:3, 164–75
- O’Kane, J. & Goldbart, J. (1998). *Communication before speech: development and assessment*. London: David Fulton Publishers. 3-6
- Owens, R. (2011) *Language Development. An Introduction*, 8th Edition. Allyn & Bacon Communication Sciences and Disorders.122-126
- Owens, R. (2014). *Language disorders: a functional approach to assessment and intervention*. Boston: Pearson. 65-102
- Pennington, L. (2012) Speech and communication in cerebral palsy. *Eastern Journal of Medicine* 17 (2012) 171-17
- Pino, A. (2014). Augmentative and Alternative Communication Systems for the Motor Disabled. In *Disability Informatics and Web Accessibility for Motor Limitations* (pp. 105–152). IGI Global
- Paul, R., Norbury, C. & Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence: listening, speaking, reading, writing, and communicating*. St. Louis, Missouri: Elsevier.
- Quill, K. A. (2000). *Do-watch-listen-say: Social and communication intervention for children with autism*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing. 222-235
- Reichle, J., Ganz J., Drager, K., & Parker-McGowan, Q. (2016) *Augmentative and Alternative Communication Applications for Persons with ASD and Complex Communication Needs* en Keen, D., Meadan, H., Brady, N. & Walle, J. Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum. Singapore: Springer. 179-215
- Rossetti, L. (2001). *Communication intervention: birth to three*. Australia San Diego, CA: Singular Thomson Learning. 228-235
- Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 26–35
- Rowland, C. (2011). Using the Communication Matrix to Assess Expressive Skills in Early Communicators. *Communication Disorders Quarterly*, 32, 190-201
- Schertz, H., Odom, S., Baggett, K., & Sideris, J. (2013). Effects of Joint Attention Mediated Learning for toddlers with autism spectrum disorders: An initial randomized controlled study. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 249-25

- Schwartz, R. (2009) *Specific Language Impairment* en *The Handbook of Child Language Disorders*. Hove, UK: Psychology Press. pp. 3-43
- Sreekumar, S., & Mathew, B. (2019). Advancement to higher communicative functions with transition to iPad app – a case report. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 1–4
- Simpson, R. & Ganz, J. (2012) *Picture Exchange Communication System PECS* En Prelock, P. y McCauley, R. (Eds). *Treatment of Autism Spectrum Disorders: Evidence-Based Intervention Strategies*. Baltimore. Paul H. Brookes Publishing 255-280
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Second Edition. Oxford: Blackwell
- Taylor, B., & Hoch, H. (2008). Teaching Children with Autism to Respond to and Initiate Bids for Joint Attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 377–391
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll., H (2005) Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*. 28, 675-735
- Tomasello. M. (2008). *Origins of Human Communication*. MIT Press. Cambridge
- Thunberg, G. (2013). Early Communication Intervention for Children with Autism Spectrum Disorders. In *Recent Advances in Autism Spectrum Disorders - Volume I*. InTech. 719-746
- Vicker, B. (2008). *Communicative functions or purposes of communication*. *The Reporter*, 14(1), 13-17.
- Warren, S. & Yoder, P. (2004) *Prelinguistic Communication Intervention for Children with Developmental Disabilities* en Kent, R. (Ed.) *The MIT Encyclopedia of Communication Disorder*. MIT Press- 375-378
- Warren, S., Bredin-Oja, S., Fairchild, M., Finestack, L., Fey, M., & Brady, N. (2017). *Responsivity education/prelinguistic milieu teaching*. En McCauley, R. & Fey, M. & Gillam, R, (Eds.), *Treatment of language disorders in children*. Baltimore: Brookes. pp. 47–75.
- Watson, L., Crais, E., Baranek, G., Dykstra, J., & Wilson, K. (2013). Communicative Gesture Use in Infants with and Without Autism: A Retrospective Home Video Study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(1), 25.
- Wetherby, A. & Prizant, B. (1989). The expression of communicative intent: Assessment guidelines. *Seminars in Speech and Language*, 10(1), 77-91
- Wetherby, A. (2006) *Understanding and Measuring Social Communication in Children with Autism Spectrum Disorders* en Charman, T. & Stone, W. *Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders*. New York: Guilford Press. 3-34
- Wettling, I. (2016) *Intenciones comunicativas tempranas. Consideraciones para la Evaluación* *Revista Digital EOS Perú*. Vol. 7(1) 42-55.
- Yoder, P., & Warren, S. (1998). Maternal responsivity predicts the prelinguistic communication intervention that facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Re-*

search, 41,1207–1219.

Yoder, P., & Warren, S. (1999). Self-initiated protodeclaratives and protoimperatives can be facilitated in pre-linguistic children with developmental disabilities. *Journal of Early Intervention, 22*, 337–354.

Yoder, P., & Warren, S. (2001). Relative treatment effects of two prelinguistic communication interventions on language development in toddlers with developmental delays vary by maternal characteristics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*, 224–237.

Yoder, P., & Stone, W. (2006). A Randomized Comparison of the Effect of Two Prelinguistic Communication Interventions on the Acquisition of Spoken Communication in Preschoolers With ASD. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 49*(4), 698-711