

Adquisición del lenguaje natural y procesamiento del lenguaje gestáltico: un análisis crítico de su aplicación al autismo y a la terapia del lenguaje del habla*

Autismo y trastornos del desarrollo del lenguaje
Volumen 9: 1–20 ©

El autor(es) 2024 Pautas para la reutilización de artículos: sagepub.com/journals-permissions DOI: 10.1177/23969415241249944
journals.sagepub.com/home/dli



Tiffany L. Hutchins



Ciencias y trastornos de la comunicación, Universidad de Vermont, Burlington, VT, EE. UU.

Sophie E. Knox

Ciencias y trastornos de la comunicación, Universidad de Vermont, Burlington, VT, EE. UU.

E. Cheryl Fletcher

Servicios de terapia integrada, Camarillo, CA, EE. UU.

Resumen

Antecedentes y objetivo: Recientemente, ha habido mucho interés en torno al término procesador de lenguaje gestalt (GLP), que se asocia con la adquisición del lenguaje natural (NLA), un protocolo destinado a apoyar el desarrollo del lenguaje de las personas autistas. En NLA, se presume que la ecolalia retardada es la materia prima que utilizan los GLP para adquirir el lenguaje en una progresión similar a una etapa desde la ecolalia retardada hasta el habla espontánea. El objetivo de este artículo es evaluar el NLA a la luz de la literatura relevante para permitir el escrutinio de las afirmaciones de NLA.

Principales contribuciones: En primer lugar, revisamos la noción de lenguaje gestalt y la situamos en la literatura más amplia sobre estilos lingüísticos para actualizar la comprensión de su importancia. A continuación, revisamos los vínculos entre el procesamiento del lenguaje gestalt y el autismo e identificamos problemas conceptuales y de definición y aclaramos el constructo "memoria episódica". Analizamos la "visión de la ecolalia tardía como materia prima" e identificamos deficiencias teóricas y empíricas. Por último, revisamos las etapas del lenguaje de Blanc y las recomendaciones de evaluación y apoyo lingüístico que las acompañan y cuestionamos su validez.

Conclusiones e implicaciones: El término "procesador del lenguaje gestalt" es problemático desde el punto de vista conceptual y de definición; la afirmación de que las personas autistas son GLP es engañosa e inútil, y faltan pruebas de que el GLP represente una entidad clínica legítima. La base teórica del NLA carece de apoyo empírico. Las etapas del NLA son inverosímiles y las recomendaciones de evaluación y apoyo que las acompañan carecen de justificación. Recomendamos el uso de apoyos alternativos, individualizados, teóricamente sólidos, basados en la evidencia y que afirmen la neurodiversidad, que sean sensibles y respondan a la heterogeneidad que define el autismo.

Palabras clave

Trastornos del espectro autista, deterioro/trastorno del lenguaje, terapia del habla y del lenguaje, lenguaje gestalt

Recientemente, se ha generado mucho revuelo en torno al término procesador del lenguaje gestalt (GLP). Una búsqueda del término en Google arroja más de 500.000 resultados, y en las redes sociales

En plataformas de medios como Instagram no es raro encontrar cientos de proveedores de contenido GLP, algunos de los cuales superan los 100.000 seguidores. Esto cobra importancia

* En este artículo, nos referimos al trastorno del espectro autista y a la condición del espectro autista como "autismo". En esta revisión, utilizamos los términos "personas con autismo" y "personas autistas" para referirnos a esta población, reconociendo que las preferencias en cuanto a la terminología son heterogéneas en la comunidad (Keating et al., 2023).

Autor correspondiente: Tiffany L

Hutchins, Ciencias de la comunicación y trastornos, Universidad de Vermont, 402 Pomeroy Hall, Burlington, VT 05405, EE. UU.

Correo electrónico: tiffany.hutchins@med.uvm.edu



Creative Commons No Comercial CC BY-NC: Este artículo se distribuye bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) que permite el uso, reproducción y distribución no comercial.

tribución del trabajo sin permiso adicional siempre que se atribuya el trabajo original como se especifica en la página de SAGE y acceso abierto (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).

a la luz del hallazgo reciente de que entre el 64 % y el 91 % de los patólogos del lenguaje del habla (según el estado de residencia) en los Estados Unidos informaron usar las redes sociales con fines profesionales con una frecuencia de al menos una vez a la semana (Diehm y Hall-Mills, 2023).

En el contexto actual, el término GLP se asocia con la Adquisición del Lenguaje Natural (NLA, por sus siglas en inglés, Blanc, 2012, 2024), que se ofrece como un protocolo para avanzar en el desarrollo del lenguaje de las personas autistas (especialmente aquellas que utilizan ecolalia). La popularidad de NLA sugiere que capta algo significativo para los profesionales y las familias de personas autistas (Haydock et al., 2024). Suponemos que NLA es atractivo, en gran parte, porque enfatiza el respeto por las personas autistas y un alto grado de apoyo parental. NLA también promueve varias prácticas que, si bien no son exclusivas de NLA, son consagradas por el tiempo y están basadas en evidencia. Estas incluyen seguir el liderazgo y los intereses del niño y mantener un alto grado de capacidad de respuesta en contextos motivadores. En nuestra experiencia, los entusiastas de la NLA son genuinos en su celebración del autismo y aspiracionales en su compromiso con la práctica de afirmación de la neurodiversidad: los ejemplos incluyen el escrutinio de la interacción para comprender la comunicación en sus muchas formas y la creación de conciencia de que la ecolalia tiene una función y debe aprovecharse como parte de la terapia del lenguaje en lugar de ser objeto de extinción.

Por otra parte, y siguiendo la tradición del lenguaje natural, numerosos blogs, cuentas de redes sociales y cursos de formación continua ofrecen descripciones del procesamiento del lenguaje gestalt como un estilo de desarrollo del lenguaje natural, haciendo hincapié en su prevalencia en personas autistas. En el lenguaje natural, un GLP se describe como alguien que se comunica principalmente a través de gestalts (Blanc, 2012), es decir, una ecolalia retardada, de modo que los términos se utilizan indistintamente. Para ilustrar nuestra preocupación por las afirmaciones que circulan en las redes sociales, considere la siguiente evaluación de un recurso de investigación traslacional popular entre los terapeutas del lenguaje del habla y profesionales relacionados:

Hemos visto de todo, desde "el 50% de los niños son aprendices del lenguaje gestalt" hasta "el 75-85% de los niños autistas son procesadores gestalt". Dada la falta de evidencia de estas cifras, y La realidad es que no hay una manera clara de clasificar a un niño como gestalt, analítico o algo intermedio. Estas estimaciones no deberían presentarse como hechos. (En cursiva y negrita en el original, TISLP, Evans, 2022)

Nuestras interacciones con profesionales en los espacios de las redes sociales confirman estas observaciones y estamos de acuerdo en que tales estimaciones no deberían difundirse como hechos por varias razones. En primer lugar, nadie en las redes sociales parece ser capaz de identificar la fuente empírica de la afirmación de que (cualquier porcentaje de) personas autistas son GLP (por ejemplo, AndNextComesL, 2024; Communikids, 2024; Total Spectrum Speech Therapy, 2022). Alternativamente, la estadística a veces es

Está vagamente relacionado con un estudio temprano sobre la prevalencia de la ecolalia autista (o incluso hiperlexia), pero esto no es más que una lógica circular. Es algo así como esto: el 85% de las personas autistas han sufrido ecolalia. Por lo tanto, son GLP.

¿Cómo sabemos que son GLP? Basta con observar su ecolalia.

Resulta problemático que se presente la misma tautología cuando se describe a un GLP como alguien cuyo lenguaje temprano es estereotipado del autismo (por ejemplo, el uso de guiones, expresiones ininteligibles; Zachos, 2022). Además, la noción de GLP es problemática en cuanto a definición y teoría, lo que lleva a la implicación de que, para empezar, puede no ser una entidad clínica legítima.

Por último, la generalización apresurada a casi todas las personas con autismo descuida la heterogeneidad que define la condición e invita a la incompreensión y a los estereotipos de las personas autistas.

En este artículo, exploramos los vínculos conceptuales entre el autismo y el lenguaje gestalt y examinamos la afirmación de que las personas autistas son GLP que siguen una progresión similar a una etapa en su desarrollo del lenguaje desde la ecolalia tardía hasta el habla espontánea. Comenzamos con una breve revisión de la literatura sobre estilos de lenguaje para actualizar la comprensión del origen y la evolución de la noción de lenguaje gestalt. Luego evaluamos la afirmación de que la ecolalia tardía es una forma gestalt y que las personas autistas evidencian un modo gestalt de procesamiento cognitivo. A continuación, aclaramos el constructo de memoria episódica. Los defensores del NLA afirman que la memoria episódica sustenta el procesamiento gestalt en el autismo, pero argumentaremos que esto malinterpreta la memoria episódica con implicaciones clínicas potencialmente dañinas. Finalmente, cuestionamos la validez de las etapas y apoyos del lenguaje del NLA. Para ser claros, el NLA a menudo se asocia con el movimiento de la neurodiversidad, que es cósmicamente importante para promover la sensibilidad y el respeto por las diferencias individuales y culturales de las personas. Al mismo tiempo, los dos no son sinónimos y este artículo no es una crítica del movimiento de la neurodiversidad. Más bien, nuestro propósito es examinar las bases teóricas, las afirmaciones empíricas y la utilidad de los apoyos específicos del protocolo NLA, que a su vez tienen implicaciones para una filosofía de atención que afirma la neurodiversidad.

Para aclarar la terminología, en este artículo utilizamos las siguientes definiciones:

Discurso formal: un conjunto amplio¹ de formas lingüísticas convencionales que son algo predecibles, "expresiones relativamente fijas comúnmente utilizadas para comunicar significados específicos en una proporción abrumadoramente mayor que otras alternativas gramaticales" (Kallens y Christiansen, 2022, pág. 2).

Ecolalia retardada: repetición de un discurso pronunciado en un momento significativamente posterior que implica una repetición exacta (ecolalia pura) o un cambio estructural mínimo (ecolalia mitigada) (adaptado de Rydell y Prizant, 1995).

Una breve historia del lenguaje gestalt

En los años 1970 y 1980, los lingüistas y los estudiosos del desarrollo infantil comenzaron a desafiar la noción predominante de su época de que

Había una base universal, nativista, para la adquisición del lenguaje. Por ejemplo, Nelson (1981) señaló las diferencias individuales en los vocabularios productivos tempranos de los niños como evidencia de un estilo "referencial" (es decir, dominado por sustantivos/nombres de objetos; los llamados "amantes de los sustantivos") o un estilo "expresivo" (es decir, vocabularios diversos con más rutinas sociales/discurso formulaico; los llamados "abandonos de los sustantivos"). En una línea similar, Peters (1977; similar a Clark, 1974; Wong Fillmore, 1979) cuestionó la suposición de que el lenguaje expresivo progresaba desde palabras simples, a combinaciones de palabras, a formas más complejas y propuso una distinción analítico-gestáltica para capturar las diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje.

Supuestamente, los niños "analíticos" adquirirían el lenguaje utilizando una estrategia de parte a todo (de palabras sueltas a unidades más grandes), mientras que los niños "gestálticos" trabajaban a la inversa: comenzaban con "fragmentos" de lenguaje más grandes y no analizados (por ejemplo, frases, oraciones) que se descomponían para extraer unidades a nivel de palabras. El trabajo seminal de Peters (1977) se basó en la observación longitudinal detallada de un solo niño de desarrollo típico, "Minh" (de siete meses a dos años; tres meses), que parecía producir tanto un habla analítica como una gran cantidad de enunciados ininteligibles que solo podían interpretarse con la ayuda de su madre o con información contextual adicional. También producía oraciones completas, era sensible al ritmo y la entonación, y utilizaba sílabas de relleno como sustituto de segmentos de habla no analizados, junto con contornos de entonación que hacían que sus enunciados fueran más parecidos a un objetivo (un estilo gestalt).

Es importante destacar que los investigadores del lenguaje reconocieron desde el principio que el resultado que observaban podía no ser característico de niños individuales en absoluto, sino de los mismos niños en diferentes momentos y en diferentes contextos. Por ejemplo, Peters (1977) describió cómo Minh utilizaba dos estilos dependiendo de la situación. "El estilo gestalt se utilizaba en contextos sociales cuando el niño y otro jugaban libremente... mientras que el estilo analítico se utilizaba en situaciones específicamente referenciales, como leer libros con la madre. Los dos estilos estaban aparentemente muy bien diferenciados y eran muy específicos del contexto" (Nelson, 1981, p. 176). Se informaron observaciones similares para la distinción referencial-expresiva (Della Corte et al., 1983; Elsen, 1996; Hampson y Nelson, 1993). En conjunto, estos hallazgos sugerían no características endógenas del niño, sino más bien diferencias funcionales. De hecho, los niños aprenden a usar el lenguaje en una variedad de contextos, para una variedad de propósitos, y por lo tanto deben equilibrar múltiples estrategias en todos los dominios lingüísticos, sin que ninguno use uno con exclusión del otro.

La naturaleza de las primeras producciones de los niños está determinada no sólo por los contextos sociales y situacionales, sino también por la calidad de los datos del entorno de aprendizaje del lenguaje. Para poner a prueba una serie de afirmaciones en torno a la variación estilística de los niños pequeños, Pine et al. (1997) examinaron longitudinalmente la relación entre el lenguaje temprano de los niños y las características estructurales y funcionales del aporte materno. Encontraron que las madres que utilizaban un lenguaje que proporcionaba

En el pasado, esto "tendía a explicarse en términos de diferencias hipotéticas en los mecanismos o habilidades de procesamiento de los niños. Sin embargo... puede ser posible explicarlo en términos de la interacción entre los mecanismos de procesamiento que son comunes a todos los niños y las diferencias en la estructura de la información a la que están expuestos" (p. 818). Estas conclusiones se alineaban con el trabajo de Heath (1983) y Lieven (1994), quienes informaron que los niños (de sociedades centradas en los adultos) que están expuestos predominantemente a modelos de lenguaje dirigidos por adultos (y por lo tanto no pueden obtener datos tan fácilmente analizables) comienzan a hablar produciendo grandes fragmentos de información memorizados.²

Fundamentalmente, desde los primeros trabajos sobre los estilos del lenguaje, se ha acumulado un impresionante conjunto de evidencias (estudios psicológicos, lingüística computacional) que sugieren que todos los niños en desarrollo del lenguaje dependen del análisis sintáctico en trozos grandes para procesar el lenguaje en múltiples niveles de abstracción (Armon, 2021; Bybee, 2006, 2010; 2013; Dabrowska y Lieven, 2005; Fusaroli et al., 2023; Kallens y Christiansen, 2022; McCauley et al., 2017; McCauley y Christiansen, 2019; Pine y Lieven, 1993; Wray, 2002; Wray y Perkins, 2000). Esto es coherente con el hecho de que el lenguaje formal es omnipresente tanto en las producciones lingüísticas de los niños como en sus entornos lingüísticos, y se estima que constituye hasta el 80% del lenguaje nativo de los adultos (Altenberg, 1998). Estos hallazgos han llevado a los investigadores a concluir que, en lo que respecta al enigma de la generatividad infinita del lenguaje, "una gran parte del lenguaje está restringida a una región relativamente pequeña del infinito" (Kallens y Christiansen, 2022, pág. 10). Como presagió Bolinger (1976): "nuestro lenguaje no espera que construyamos todo a partir de madera, clavos y un plano, sino que nos proporciona una cantidad increíblemente grande de prefabricados" (pág. 1).

En resumen, la investigación sobre las diferencias individuales en la adquisición del lenguaje revela que el desarrollo del lenguaje expresivo no es independiente del contexto situacional, las expectativas y aceptaciones de los padres respecto de las formas lingüísticas de los niños, o los modelos lingüísticos disponibles en el entorno (Bates, Bretherton et al., 1988; Bates, Dale et al., 2017; Bretherton et al., 1983; Nelson, 1981; Peters, 1983; Thal et al., 1996). Además, todos los estudiantes de idiomas hacen uso del análisis sintáctico en bloque y, si existe alguna disposición hacia el procesamiento analítico o gestáltico, esta interactúa dinámicamente con las propiedades de interacción, incluidas las demandas sociales, lingüísticas y de tareas de comunicación y resolución de problemas. En este sentido, los "estilos" lingüísticos no parecen muy similares a los estilos y su maleabilidad pone en tela de juicio la utilidad de cualquier dimensión de variación lingüística para agrupar a los individuos. Esto lleva a la implicación de que puede no resultar fructífero caracterizar los estilos como "analíticos" o "gestálticos" en primer lugar (véase también Bretherton et al., 1983) y concuerda con la observación de que la segmentación/extracción de frases del habla adulta es en sí misma una

proceso analítico (Pine y Lieven, 1993). Si no resulta útil caracterizar a personas o grupos como procesadores natos "gestálticos" o "analíticos", esto tiene consecuencias claras para el lenguaje no verbal, que depende de la afirmación de que (la mayoría de) las personas autistas son GLP: una afirmación que ahora exploramos.

Autismo y procesamiento del lenguaje gestalt

La investigación de Peters resultó muy útil para comprender el papel del lenguaje formal en la adquisición del lenguaje; sin embargo, el enfoque de su trabajo fue más limitado de lo que a menudo se supone. En primer lugar, sus análisis se centraron en lo que ella denominó producciones gestálticas. Estaba expresamente interesada en la forma del lenguaje (lo que se produce) en contraposición al nivel cognitivo de funcionamiento. Por lo tanto, aunque no era atóxico, sus trabajos eran descriptivos en lugar de explicativos. En segundo lugar, Peters nunca mencionó el autismo en su trabajo y en la literatura más amplia revisada anteriormente, todos los niños estudiados (incluido el niño focal de Peters) eran "neurotípicos" (NT) según la terminología actual.

A continuación, examinamos la afirmación de que el autismo representa un estilo de procesamiento gestáltico extremo, lo que, a su vez, implica la afirmación de que la ecolalia retardada es una forma gestáltica, tal como la describe Peters (1977, 1983). En este punto, es importante subrayar la distinción definitoria (véase más arriba) entre la ecolalia retardada y el habla estereotipada: cada una tiene una historia difícil (por ejemplo, Cohn et al., 2022; Luyster et al., 2022; Wray y Perkins, 2000) y se acepta ampliamente que el habla estereotipada, junto con el discurso predecible, es una operación beneficiosa y normativa, así como una preferencia entre muchas personas autistas (Arnold, 2019; Dobbins et al., 2003). Un extracto de Wootton (1999) proporciona un ejemplo de ecolalia retardada:

Durante un juego que [Kevin] está jugando con su madre, emite una serie de órdenes... una de las cuales es "No toques el trabajo de nadie, Kevin". Estas palabras no parecen estar dirigidas a su madre, ni ella las interpreta como si lo estuvieran haciendo. Su entonación, su falta de relación con lo que está sucediendo en ese momento y el hecho de que estén dirigidas formalmente a él mismo, Kevin, las hacen reconocibles como la reproducción de una conversación que ha escuchado en otro lugar... (pp. 359–360)

Propuesta: el autismo como estilo gestalt extremo

Prizant (1982) subrayó varias similitudes entre la ecolalia autista y las producciones gestalt de Peters que, según su evaluación, "no pueden pasarse por alto" (p. 17). De hecho, existen algunas similitudes. Por ejemplo, al igual que la gestalt de Peters, la ecolalia retardada puede emplearse sistemáticamente para transmitir una variedad de funciones pragmáticas y comunicativas (Prizant, 1983a, 1983b; Prizant y Rydell, 1984).

Además, aunque algunos han diferenciado el autismo,

La ecolalia diferida de las repeticiones de los niños del NT se basa en que la primera no tenía sentido o no estaba relacionada con el contexto, pero no es exacta. La ecolalia diferida puede tener un propósito y ser significativa para el hablante y para quienes lo rodean y están al tanto de las asociaciones experienciales. También es contextual en el sentido de que las expresiones recuerdan un momento anterior en el que se escuchó el discurso por primera vez (Cohn et al., 2023; Sterponi y de Kirby, 2016). Se ha argumentado que, de todas estas maneras, la ecolalia diferida se entiende mejor como una variación a lo largo de un continuo de convencionalidad (Prizant, 1983b; Prizant y Rydell, 1984).

Por supuesto, centrarse únicamente en las similitudes corre el riesgo de caer en una falsa analogía: el hecho de que dos cosas parezcan similares en algunos aspectos (por ejemplo, pensemos en las tortugas), no significa que sean similares en todos los aspectos, y la ecolalia autista y las producciones gestálticas de Peters parecen ser diferentes en varios aspectos interesantes. Por ejemplo, la ecolalia retardada tiende a demostrar una amplia variedad de descripciones topográficas (por ejemplo, el préstamo o la animación de las voces de otros) junto con estructuras de tono innovadoras (Sterponi y Shankey, 2014; Wootton, 1999) y carece de las sílabas de relleno características de las gestalts y de los conectores (por ejemplo, "como" o "entonces") característicos de los soliloquios de los niños del NT (Baltaxe y Simmons, 1977; Weir, 1962; Wootton, 1999). A diferencia del "hablar en interacción", el contenido de los ecos retardados también puede estar separado de la acción no verbal y su colocación puede ser ordenada, aunque coordinada de manera diferente dentro del compromiso interaccional (Sterponi y Shankey, 2014; Tarplee y Barrow, 1999; Wootton, 1999). Además, los análisis interaccionales de grano fino sugieren que los niños autistas resaltan sistemáticamente las características segmentales y suprasegmentales de los ecos retardados para señalar a los interlocutores el estado distintivo y prestado de su material de origen (Sterponi y Shankey, 2014; Wootton, 1999).

La ecolalia tardía y las producciones gestalt evidencian otras diferencias. Considérese que la decisión de analizar más extensamente el flujo de habla está determinada por el tamaño de la unidad que un niño puede manejar en un momento dado (lo que implica una carga cognitiva). Es decir, en determinadas condiciones, los niños NT optan por formas más largas y menos analizadas para abordar un lenguaje complejo mientras siguen participando en intercambios sociales (Bates et al., 1988; Clark, 1974; Elsen, 1996). Curiosamente, hay evidencia de que la ecolalia puede funcionar de manera similar, ya que es más probable que se observe en condiciones de presión comunicativa. Sin embargo, el panorama es complicado porque parece ser que los ecos inmediatos satisfacen los turnos en la conversación, mientras que el eco retardado se observa más comúnmente cuando las demandas comunicativas se reducen en gran medida (Rydell y Mirenda, 1994; Wootton, 1999).

Por último, la experiencia subjetiva revelada en varios relatos de primera mano de personas autistas sugiere que la ecolalia tardía es fenomenológicamente distinta. Por ejemplo, Donna Williams (1996, 1998) describió alteraciones en el sistema del yo y dificultad para entender el significado que se manifiestan en una incapacidad para recibir el lenguaje (aunque la producción era

no es un problema). Schaber (2014) distinguió claramente la ecolalia retardada (lo que ella llamó escritura ecolalial) del habla formulaica (lo que ella llamó escritura social). Para ella, los ecos retardados funcionan como expresiones de compromiso social, una forma de conectar con una emoción pasada, una forma de autoconversación para apoyar el procesamiento en línea y estimulación para la autoconsuelo y el disfrute. Por el contrario, Schaber describió el guión social como el uso de fórmulas sociales arraigadas que están asociadas con rutinas verbales específicas (por ejemplo, encontrarse con alguien en la calle y decirle "Hola, ¿cómo estás?": un ejemplo de una expresión familiar que es una especie de discurso formal).³ Para Schaber (2014), el guión social es algo que hacen tanto las personas NT como las autistas, aunque la operación es automática para las personas NT, mientras que puede ser consciente y requiere esfuerzo para las personas autistas. Del mismo modo, otro adulto autista, "Zackary", caracterizó la ecolalia retardada como "pasiva" y el guión social como "activo".

Para Zackary, "escribir guiones es como una herramienta que usamos para interactuar y, por lo general, la ecolalia es una especie de respuesta automática e irreflexiva, pero menos compleja que escribir guiones... escribir guiones es algo en lo que trabajo para involucrarme, y cuando tengo ecolalia, es probable que sea porque estoy exhausto o estresado o algo así, y simplemente lo digo sin querer". (Arnold, 2019, p. 125)

Esto saca a la luz otra característica de la ecolalia retardada: a veces resulta desconcertante y no deseada para la persona autista (p. ej., Wootton, 1999). Esto es aparentemente falso en el caso de las gestalts de Peters (1977, 1983) y es coherente con la afirmación de Wootton (1999) de que el cambio del habla espontánea al eco retardado indica movimiento hacia "otros tipos de participación" (p. 372) y que ambos son "no equivalentes" (p. 359). En conjunto, estos relatos de primera mano subrayan la heterogeneidad que existe en la experiencia autista: una consideración teórica y clínica importante.

Las diferencias descritas anteriormente son presuntamente diferencias cualitativas y, aunque se podría argumentar que estas diferencias son evidencia de una forma extrema de procesamiento gestáltico, esto sería problemático ya que los continuos son necesariamente cuantitativos. A menos que dichas diferencias puedan replantearse como cuantitativas, son difíciles de descartar y requieren una reconciliación si se acepta la afirmación de que la ecolalia retardada es una forma de lenguaje gestáltico tal como lo describió Peters. Hasta entonces, es prudente evitar equiparar la ecolalia retardada con el "procesamiento del lenguaje gestáltico" sin más preguntas.

Propuesta: el autismo como un modo gestalt de procesamiento cognitivo
Las propuestas

de Prizant para el procesamiento gestalt en el autismo (por ejemplo, 1982, 1983a, 1983b; Schuler y Prizant, 1985) nunca fueron desarrolladas completamente, sino más bien formuladas en un espíritu de exploración.

Los autores los consideraban "especulaciones" (p. 70) que necesitaban una investigación que las respaldara (1983a) y "argumentos de trabajo" que "de ninguna manera eran completos o irrefutables" (1983b, p. 297). Consideramos que las propuestas de Prizant (ahora Blanc) sobre el procesamiento cognitivo gestáltico en el autismo son insostenibles, pero no debería sorprendernos que los términos clave y los vínculos conceptuales carezcan de claridad, porque las propuestas fueron y siguen siendo poco especificadas.

En lo que consideramos el trabajo más desarrollado sobre el tema, Prizant (1983b) definió un modo de procesamiento gestáltico como uno "en el que los eventos se recuerdan o retienen con relativamente poco análisis... [lo que] debe verse en contraste con un modo analítico en el que las experiencias o los eventos se analizan y segmentan en componentes significativos basados en la experiencia previa" (p.

300).⁴ Algunos ejemplos aportados por Prizant (1983b) parecen ser problemáticos y contradictorios con la idea de que la modalidad gestáltica implica "relativamente poco análisis". Por ejemplo:

Una madre informó que su hijo autista insistía todas las noches en que le diera instrucciones específicas para poner la mesa diciendo: "Mamá, ahora dime que baje el plato... dime que traiga las tazas", y así sucesivamente... Lo que [esto parece] indicar es una necesidad de realizar gestalts interaccionales, un aspecto de la necesidad de igualdad que podría ser causada por una forma extrema de procesamiento gestáltico. (pp. 302–303)

Este ejemplo habla de una necesidad de uniformidad, pero no de una falta de análisis interno de la situación. De hecho, debe haberse realizado una buena cantidad de análisis, incluida la segmentación y la secuenciación de la escena original, para permitir que este adolescente emitiera tales directivas a su madre. Además, Prizant (1983b) sostuvo que "la ecolalia retardada es un ejemplo de procesamiento gestáltico porque parece ser un esfuerzo por hacer surgir formas completas que se escucharon previamente en situaciones similares" (cursiva añadida, pág. 48). El problema con esta caracterización es que si un modo de procesamiento gestáltico es un esfuerzo por hacer surgir un todo, entonces la gestalt (que generalmente significa "todo") no debe haber sido completa para empezar e implica lo opuesto; es decir, un análisis competente de partes y elementos (y Prizant, 1983b, se refirió regularmente al "cumplimiento parcial" de las gestalts y la reproducción de "porciones" y "fragmentos" de eventos, pág. 302). Por estas razones, no nos resulta obvio cómo la insistencia en la igualdad es indicativa de un modo gestáltico. De hecho, la insistencia en la igualdad suele interpretarse como resultado de su inverso: el procesamiento orientado a los detalles. Para ilustrarlo, Happé y Frith (2006) describieron cómo muchas personas con autismo:

Pueden identificar el tono del "pop" que se produce cuando se descorcha una botella o identificar docenas de marcas de aspiradoras solo por su sonido. Otros pueden detectar un libro mal colocado en una estantería en cuestión de segundos o imitar distinciones en el habla extranjera que normalmente no perciben los hablantes no nativos... La descripción original de Kanner del autismo destacó esta atención al detalle y la incapacidad de experimentar la totalidad.

sin prestar plena atención a las partes constituyentes como un factor en la insistencia característica en la igualdad (Kanner, 1943) (cursiva añadida, p. 5)

Si nuestra interpretación es correcta, el uso que hace Prizant de "gestalt" puede no ser incoherente con las conceptualizaciones originales (Kanner) y más contemporáneas de los vínculos entre la "insistencia en la igualdad" y el procesamiento de partes y todos, pero las invierte. Nuestra conclusión es que el término gestalt debería desaprobarse; emplearse, en un estilo de ajuste forzado, debido a su asociación con el trabajo de Peters (es decir, un término descriptivo para la estructura superficial de las producciones de palabras múltiples de los niños del NT), pero no es adecuado para capturar la cognición autista.

Antes de dejar este tema, es importante señalar que el uso que hace Blanc del término "gestalt" parece confundir aún más la cuestión. Los defensores del NLA a menudo invocan a Peters (1983) para describir la "gestalt" (Blanc et al., 2023), pero lo hacen de una manera que malinterpreta el uso de Peters⁵ al fundamentar el término en la psicología de la Gestalt (un movimiento en las ciencias psicológicas que buscaba explicar la percepción holística). En esa tradición, una gestalt puede definirse como un todo organizado que se percibe como algo más que la suma de sus partes.

⁶ Por ejemplo, en la conocida ilusión del triángulo de Kanizsa, hay un triángulo flotante, que no existe, pero se ve: la percepción del triángulo se toma como evidencia de un procesamiento holístico que prioriza el acceso al "panorama general" por sobre la atención a las características locales de las que se deriva. Adoptar el lenguaje de la psicología de la Gestalt es otra forma de afirmar un modo de procesamiento gestaltico en el autismo, pero descuida décadas de investigación que demuestran la fortaleza del procesamiento orientado a los detalles (por ejemplo, Happé y Frith, 2006; Koldewyn et al., 2013; Lawson, 2011; Mottion et al., 2006). Hasta donde sabemos, los defensores del NLA no han reconocido ni intentado reconciliar esta desconexión.

En conclusión, hemos sostenido que en el presente contexto, el término gestalt es un nombre inapropiado que probablemente oculte las fortalezas del procesamiento de detalles observadas en el autismo. En el mejor de los casos, las relaciones y las implicancias del procesamiento parte-todo dentro de un modo gestalt propuesto son ontológicamente ambiguas y la búsqueda de mecanismos de dominio general parece más rentable para comprender y responder a las diferencias en la cognición autista: un tema que ahora consideramos a la luz de las afirmaciones de NLA sobre el papel de la memoria en la ecolalia autista.

Memoria y procesamiento gestaltico. Comprender la memoria es importante porque la memoria influye poderosamente en los tipos de conocimientos y habilidades que se adquieren (Boucher, 2012; Boucher y Anns, 2018). Según Blanc et al. (2023; quienes atribuyen el mérito a Prizant), un estilo gestaltico extremo es parte de las "capacidades de memoria episódica asociadas con el pensamiento gestaltico" (p. 3):

Este tipo de memoria episódica, que Prizant llamó «gestalt situacional», se refiere a la capacidad de un individuo autista de recordar todos los aspectos de una situación particular, incluidas las imágenes, los sonidos, los olores, las sensaciones, los sentimientos, etc. (Prizant, 1983). Los elementos específicos de la situación forman parte de la gestalt total, en el sentido de que no pueden separarse unos de otros en la memoria de la persona autista. (p. 3)

Resulta difícil imaginar lo que podría significar "recordar cada aspecto de una situación particular", pero parece seguro decir que ninguna memoria funciona de esta manera. Y si la afirmación es que la memoria episódica es la memoria de aspectos de la experiencia, y que las situaciones tienen muchos aspectos, y que los aspectos recordados comprenden la "gestalt situacional", eso no dice mucho: el contenido de la memoria episódica es meramente una consecuencia de la definición de gestalt. Además, como explicamos más adelante, las conceptualizaciones contemporáneas de la memoria episódica enfatizan su naturaleza inherentemente flexible y si los recuerdos "no pueden separarse unos de otros", pueden no ser, ipso facto, episódicos. Finalmente, si la afirmación simplemente significa que los aspectos recordados de la experiencia no se reconstruyen sino que se reproducen a nivel de ítem, esto parece confundir "detalle episódico" con "memoria episódica" y "memoria episódica" con otros tipos de memoria (para una exposición, véase Gaigg et al., 2008).

La memoria episódica es un sistema complejo y el término memoria episódica tiene una historia difícil que probablemente haya contribuido a una gran confusión conceptual (Gardiner, 2008). La memoria episódica se ha evaluado de diversas maneras, pero la mayoría de los estudios muestran que, en comparación con las muestras de NT, el autismo se asocia con reducciones moderadas en las puntuaciones en las pruebas de memoria episódica (pero puntuaciones comparables o mayores en las pruebas de memoria semántica; Boucher et al., 2012; Desautay et al., 2020; Griffin et al., 2022): una conclusión que contrasta marcadamente con las afirmaciones que son tendencia en las redes sociales de que "los procesadores del lenguaje gestalt tienen una gran memoria episódica" (Zachos, 2023).

En la NLA, se invoca la memoria episódica para explicar la ecolalia retardada (por ejemplo, Blanc et al., 2023; Blanc y Zachos, 2022), que puede estar vinculada a una experiencia específica que fue emocional, relevante o, de otro modo, personalmente significativa. La memoria episódica ciertamente implica ese detalle episódico, pero hay más que eso y la memoria episódica ha llegado a usarse indistintamente con el término memoria relacional para capturar su naturaleza dinámica y flexible. La memoria episódica puede considerarse como la capacidad de vincular (y desvincular y volver a vincular) de manera flexible la memoria de elementos de la experiencia (es decir, detalles episódicos) dentro de una red de asociaciones ricamente interconectada. La memoria episódica integra elementos subjetivos dispares de un evento específico (por ejemplo, lo que escuché y vi en un viaje de compras de zapatos con Sophie el domingo pasado) de una manera flexible que permite el recuerdo de un elemento por sí mismo (por ejemplo, lo que escuché) así como su vínculo con aspectos de otros eventos experimentados (por ejemplo, otras cosas que he escuchado, un viaje de compras de zapatos diferente, otro viaje de compras de zapatos, etc.).

Domingo). Desde esta perspectiva, la ecolalia retardada no podría ser producto de una memoria episódica superior (como afirman muchos defensores de la NLA) y se entiende mejor como un reflejo de la fortaleza de la memoria perceptiva; una forma no declarativa de memoria que registra y retiene registros de "instantáneas" relativamente no procesados de elementos individuales para compensar los desafíos de la memoria episódica (Boucher et al., 2012; Boucher y Anns, 2018).

Se necesitan muchos más estudios para comprender cómo los sistemas de memoria contribuyen a la cognición y el lenguaje en el autismo y esto representa una dirección prometedora y emocionante para la investigación. Por el momento, es importante distinguir entre los términos y los conceptos a los que se refieren y alentamos a los profesionales a cuestionar las caracterizaciones que rodean la memoria episódica y el autismo cuando se basan en afirmaciones de NLA. Esto es importante para mejorar la precisión de la comunicación en la profesión y generar conciencia (en lugar de ocultar) sobre el hecho de que la memoria episódica representa un área de necesidad de apoyo para muchas personas autistas (Chen et al., 2024; Hutchins y Prelock, 2018; Norris y Maras, 2022).

Un examen crítico de la adquisición del lenguaje natural (NLA)

La NLA se basa en la idea de que la ecolalia tardía es una materia prima que los GLP utilizan para adquirir el lenguaje. La NLA establece etapas de desarrollo y ofrece recomendaciones para la evaluación y el apoyo del lenguaje. La teoría, las etapas y las recomendaciones clínicas de la NLA se evalúan en las siguientes secciones.

¿Y qué pasa con la teoría?

Los profesionales de las ciencias de la salud han reconocido la necesidad de un enfoque basado en la teoría en el desarrollo y la evaluación de la práctica clínica porque la falta de conocimiento sobre cómo o por qué funciona una intervención dificulta la selección de los criterios más apropiados para juzgar si funciona (Greenhalgh et al., 2005). En NLA, los GLP aprenden el lenguaje en una serie de pasos en los que los ecos retardados (fragmentos de lenguaje memorizados de memoria no analizados) se descomponen en partes (por ejemplo, frases constituyentes o palabras individuales) que, una vez aisladas, se pueden recombinar de formas creativas (por ejemplo, enunciados novedosos) (en adelante, denominada "visión de la materia prima de la ecolalia retardada"). Según Blanc (2013), los investigadores "encontraron que los procesadores de lenguaje gestalt utilizan el lenguaje ecolálico como material de origen para desarrollar su gramática autogenerada (Prizant y Rydell, 1984)" (p. 1), pero esta afirmación es incorrecta y es más preciso decir que Blanc (2012, 2013, 2024; Blanc et al., 2023) aceptó y le dio demasiado crédito a las especulaciones de Prizant sobre este asunto. Según Prizant (1983b):

No es casualidad que, a medida que aumentan las expresiones espontáneas, la ecolalia disminuya. De hecho, se sugiere una relación causal, ya que la descomposición de las expresiones ecolálicas puede ser parte del proceso de adquisición de formas más espontáneas. (p. 304)

El argumento de Prizant era una conjetura y subrayó la necesidad de una investigación longitudinal. Décadas después, las funciones de desarrollo o los orígenes de la ecolalia tardía aún no se comprenden (Eigsti, Bennetto et al., 2007; Eigsti, de Marchena et al., 2011) y, a pesar de las fuertes afirmaciones (Blanc, 2012, 2013, 2024; Blanc et al., 2023), el apoyo empírico para la ecolalia tardía como material de origen para el aprendizaje del lenguaje autista es lamentablemente deficiente.⁷ Cuando se trata del desarrollo morfosintáctico expresivo de las personas con autismo, parece ampliamente aceptado que la producción verbal procede de la ecolalia (un indicador pronóstico positivo del desarrollo del lenguaje; por ejemplo, Kanner et al., 1972; Roberts, 2014), a la ecolalia mitigada, a un lenguaje más creativo y flexible. Esta caracterización está respaldada por evidencia que muestra una relación inversa entre la frecuencia de ecolalia inmediata y tardía y un habla más espontánea tanto en niños autistas como en niños NT (Howlin, 1982; Nakanishi y Owada, 1973; Roberts, 2014). A pesar de los argumentos a favor de las propiedades transicionales de la ecolalia mitigada (y de la ecolalia mitigada tardía en particular), muy pocos trabajos han abordado la afirmación empíricamente y sigue siendo una cuestión abierta que necesita investigación longitudinal (Luyster et al., 2022).

Sin embargo, la evidencia de una progresión del desarrollo constituiría una evidencia necesaria pero no suficiente para la perspectiva de la materia prima. Si la ecolalia retardada pura y mitigada están inversamente relacionadas, puede que no sea porque la primera engendre materialmente a la segunda: puede ser porque cada una es sensible a un mecanismo subyacente común: "el problema entonces se convierte en la identificación de este mecanismo y el proceso de desarrollo del lenguaje" (Roberts, 2014, p. 67). Aquí es importante notar que la frecuencia de la ecolalia retardada no es independiente del nivel de desarrollo, lo que lleva a la implicación de que la disminución de la ecolalia retardada puede ser simplemente un artefacto para aumentar las habilidades cognitivo-lingüísticas (Loveland y Tunali-Kotoski, 2005). Es decir, la ecolalia retardada puede ser una estrategia comunicativa ventajosa para las personas autistas con lenguaje en desarrollo, pero su utilidad (especialmente para mantener la interacción) y su frecuencia relativa pueden disminuir a medida que el niño desarrolla habilidades de comunicación más avanzadas y efectivas (para argumentos similares frente a la ecolalia inmediata, véase McEvoy et al., 1988; Pruccoli et al., 2021; Tager-Flusberg y Calkins, 1990).

Como se señaló anteriormente, la aceptación de la perspectiva de la materia prima requiere una explicación de los mecanismos subyacentes y Blanc no ha sido claro en este tema (2012, 2024; Blanc et al., 2023). Sin embargo, un candidato implica la capacidad de

Segmentar el habla para identificar unidades lingüísticas. Como especuló Prizant (1982):

La adquisición de un sistema lingüístico más sofisticado y flexible depende de la capacidad del individuo autista para segmentar y descomponer fragmentos lingüísticos y, de este modo, inducir las reglas del sistema. Esta tarea es formidable porque los límites entre palabras no suelen estar marcados en el habla fluida y los déficits en la percepción de las claves prosódicas pueden ser característicos del autismo. (p. 22)

Una versión fuerte de una hipótesis de procesamiento auditivo de dominio específico del deterioro del lenguaje no puede ser correcta porque el lenguaje flexible podría simplemente adquirirse a través de la modalidad visual/de señas. Y aunque varias señales acústicas informan la heurística de análisis sintáctico de unidades habladas de todos los tamaños (y muchas personas autistas experimentan anomalías auditivas periféricas y diferencias de escucha; Bendo et al., 2024; Davies, 2019; Demopoulos y Lewine, 2016; Key y Slaboch, 2021 para revisión), la capacidad de discriminar dimensiones acústicas de estímulos auditivos complejos a menudo se considera una fortaleza autista (Davies, 2022; Jones et al., 2009; Lepistö et al., 2005; Motttron et al., 2001; Remington y Fairnie, 2017). Además, los investigadores han documentado que la ecolalia retardada puede movilizarse para una variedad de propósitos interaccionales a través de la modulación segmentaria y suprasegmental de los ecos (Sterponi y Shankey, 2014; Tarplee y Barrow, 1999; Wootton, 1999), lo que parecería requerir un análisis compositivo de la señal acústica en múltiples niveles. También vale la pena considerar que la identificación de unidades lingüísticas es una operación compleja que involucra no solo la percepción auditiva sino también la asignación de significado al contexto social y situacional para cumplir con un propósito comunicativo. Como observó Donna Williams (1996), "cualquiera que pueda repetir con su propio acento lo que ha dicho pero parezca incapaz de comprender el significado de las palabras no tiene un problema con la claridad del sonido sino con el procesamiento de esos sonidos adecuadamente claros para el significado" (cursiva en el original, p. 61).

Mientras tanto, algunos investigadores han expresado su escepticismo sobre la visión de la ecolalia autista como materia prima por otros motivos. La evidencia longitudinal (Tager-Flusberg y Calkins, 1990) que muestra que la imitación de los niños no está asociada con el desarrollo morfosintáctico en el autismo, junto con la observación de que la complejidad del habla espontánea puede superar rutinariamente la de las expresiones repetidas, ha llevado a algunos investigadores a concluir que estas "expresiones repetidas no parecen 'mover' las habilidades sintácticas de un niño a un rango más avanzado. De hecho, puede suceder lo contrario" (Eigsti et al., 2011, pág. 683; véase también Loveland y Tunali-Kotoski, 2005). De hecho, lo opuesto es plausible considerando procesos de gramaticalización bien conocidos que demuestran que "con el tiempo y muchos eventos de uso, una nueva construcción

puede volverse cada vez más autónoma [lo que la lleva a] perder su analizabilidad" (Bybee, 2013, p. 63): se cree que esto es cierto tanto diacrónicamente como ontogenéticamente (Bannard y Lieven, 2012; Bybee, 2006; 2013). Por lo tanto, aunque la ecolalia retrasada cumple una variedad de funciones comunicativas que pueden facilitar y sostener la interacción (por ejemplo, mantener el compromiso social a través de una función de toma de turnos; véase también McEvoy et al., 1988; Schuler y Prizant, 1985), no parece ser materia prima lingüística que promueva directamente el desarrollo gramatical.

Aunque el tema del aprendizaje autista no se caracteriza por un consenso, muchos académicos contemporáneos han llegado a la conclusión de que la morfosintaxis o los "elementos básicos del lenguaje" (Abbot-Smith, 2020, np.) es una fortaleza relativa en el autismo, mientras que la semántica y la pragmática son logros que se logran con esfuerzo (Boucher, 2012; Boucher y Anns, 2018; Loveland et al., 1988; Naigles y Tek, 2017). La fortaleza en la forma del lenguaje combinada con un buen (o superior) aprendizaje estadístico, aprendizaje implícito, procesamiento orientado a los detalles y procesamiento auditivo mejorado (Boucher y Anns, 2018; Davies, 2022; Obeid et al., 2016), sugieren que el principal obstáculo para la adquisición flexible del lenguaje para la mayoría de las personas autistas no implica la dificultad para aislar unidades lingüísticas de análisis. Esto plantea otro desafío para la "visión de la materia prima" de la ecolalia tardía y de la NLA en particular: no hay controversia sobre el hecho de que la ecolalia tardía se presenta rutinariamente en forma de frases, así como de palabras sueltas. Si la ecolalia tardía refleja una forma extrema de procesamiento de la gestalt y problemas para extraer unidades a nivel de palabras, ¿por qué tantos niños autistas que hablan mínimamente lo hacen con tanta frecuencia?

¿Qué pasa con las etapas?

La Tabla 1 ofrece un resumen de las etapas del NLA, una descripción y un ejemplo, y una muestra de los apoyos prescritos para cada etapa. Los extractos se han tomado de varias fuentes (Blanc, 2012, 2024, 2023a, 2023b; Blanc et al., 2023) ya que no hay una sección en las fuentes primarias (Blanc, 2012, 2024) que presente toda esta información.

Antes de examinar las etapas de la NLA de Blanc (2012, 2024), vale la pena considerar los supuestos convencionales de las teorías de las etapas. En psicología, la noción de etapas suele asociarse con una visión de discontinuidad del desarrollo (por ejemplo, Piaget, Erikson). Desde esta perspectiva, el desarrollo se desarrolla en una secuencia de pasos que son cualitativamente distintos. La perspectiva de la discontinuidad (etapa) se contrasta a menudo con la perspectiva de la continuidad (por ejemplo, Vygotsky, Bronfenbrenner) en la que el desarrollo es un proceso lento y gradual caracterizado por un cambio cuantitativo incremental (véase la Figura 1).

En términos generales, las investigaciones sugieren que el desarrollo morfosintáctico de los niños autistas y NT "es más similar que diferente" (Kim et al., 2014, pág. 345), acorde con la edad de desarrollo en todo el espectro (Boucher, 2012; Boucher y Anns, 2018, Tager-Flusberg,

Tabla 1. Etapas de la adquisición del lenguaje natural y recomendaciones de intervención.

Etapa NLA	Ejemplos de soportes lingüísticos de NLA (ejemplos de justificación/afirmaciones)
Etapa 1: Uso de totalidades del lenguaje Gestalt Uso de gestalts completas... como unidades individuales de sonido tomadas directamente del entorno y utilizadas momentos, horas o días después.	Proporcionar modelos lingüísticos "gestálticos": "Soy +x", 'Vamos a +x', '¿Dónde está +x', 'Mira +x'" (Blanc, 2024, pág. 32) "Elimine cualquier enfoque en palabras individuales. "Las palabras aisladas se procesarán como gestalts 'imposibles de mitigar' y permanecerán en la cabeza de su hijo para siempre. No conducen al desarrollo del lenguaje porque no se descomponen. No son bloques de construcción. Son lo que se conoce como 'gestalts estancados'" (Blanc, 2023a). "Cuando nuestros hijos anhelan gestalts de la etapa 1, la palabra 'más' es solo una gestalt más. No forma parte de una nueva oración, como tampoco lo hace 'hasta el infinito y más allá'. Se supone que las gestalts se deben descomponer, no agregar más". (Blanc, 2012, p. 20) "La etapa 1 es cuando los niños usan gestalts de lenguaje de múltiples palabras tomadas de otro lugar en su totalidad. Es todo o nada en la etapa 1, y los niños no pueden usar estas gestalts de ninguna otra manera. Los conjuntos lingüísticos pueden ser frases, oraciones, párrafos, canciones o escenas completas de películas..." (Blanc, 2012, p. 14) "No hay grises, no hay matices de significado en la etapa 1" (Blanc, 2012, p. 16) "No pueden empezar con palabras sueltas como los procesadores analíticos. No es así como funcionan sus cerebros y, si tratamos de enseñarles el lenguaje de esa manera, aprenderán esas palabras sueltas como gestalts simples, imposibles de mitigar e imposibles de construir. No acelera su proceso, lo ralentiza y lo alarga" (Blanc, 2012, p. 12).
Etapa 2: Mitigación de Frases y Recombinaciones Las partes comunes de las gestalts se mitigan del todo, y un niño puede mezclar y combinar estas frases.	"Proporcione mucha 'redundancia' en su modelado de lenguaje... ¡Estoy +tratando de encontrarte!, '¡Me estoy cansando!', '¡Te estoy alcanzando!', '¡Te voy a alcanzar!' (Blanc, 2023b) "Escuchar y modelar opciones de mitigación que se puedan utilizar en otros contextos (por ejemplo, "¡Juguemos a la pelota!" o "¡Vamos a la escuela?". (Blanc et al., 2023, p. 4) "Una vez que un niño ha acumulado suficiente lenguaje similar en su mente, comienza a escuchar las piezas integradas que se comparten de una gestalt a otra. Los niños que antes solo podían escuchar la gestalt más grande comienzan a escuchar fragmentos más pequeños dentro de los conjuntos más grandes. Éste es el proceso de mitigación." (Blanc, 2012, p. 17)
Etapa 3: Aislamiento de palabras individuales y Recombinaciones Las frases mitigadas se descomponen aún más para aislar palabras individuales. Una "mezcla y combinación" de palabras individuales crea frases originales de dos palabras.	Concéntrase en combinar "sustantivos, ubicaciones, palabras y atributos" Ejemplos: "Mesa+silla", "Leche+mesa"... "Afuera+nubes" (Blanc, 2024, p. 24) "Reconozca las palabras individuales que el niño aísla y modele una variedad de combinaciones de dos palabras, sin tener en cuenta la gramática o el orden de las palabras (por ejemplo, sustantivo + atributo; sustantivo + ubicación, sustantivo + sustantivo)" (Blanc et al., 2023, pág. 4). "Evitar los verbos" (Blanc, 2024, p. 25) "Cuando lo hacemos bien y apoyamos a nuestros hijos de la manera natural en que sus cerebros fueron diseñados, las palabras individuales de la Etapa 3 son verdaderos bloques de construcción para frases simples autogeneradas y construidas desde cero". (Blanc, 2012, p. 21)
Etapa 4: Uso de la gramática Las etapas iniciales de la gramática, tanto correcta como incorrecta.	"Comience su modelado de la Etapa 4 con formulaciones completamente nuevas, aquellas que sospeche que su hijo nunca ha dicho. De esta manera, puede evitar las antiguas mitigaciones que podrían desencadenar un regreso a la Etapa 2". (Blanc, 2023b, párrafo 20) "Apoya y modela frases cortas que expresen relaciones semánticas (por ejemplo, sustantivo + verbo + ubicación; verbo + adjetivo)..." (Blanc et al., 2023, pág. 4) "En la etapa 4, necesitamos inventariar todas las contracciones y practicar la liberación de cada palabra como agente independiente. Más adelante, en la etapa 4, los GLP volverán a utilizar contracciones (porque todo el mundo lo hace). Pero, al comienzo de la etapa 4, debemos asegurarnos de que cada palabra sea un agente libre". (Blanc, 2024, p. 27)

1981a, 1981b), y gradual y continua en oposición a abrupta y escalonada. Por ejemplo, utilizando el análisis de la curva de crecimiento, Tek et al. (2014) siguieron a 17 niños autistas (edad media de 33 meses) en seis puntos temporales durante un período aproximado de tres años. Sus datos evidenciaron continuidad en las medidas generales de la morfosintaxis expresiva, aunque las tasas

Los niveles de ganancia diferían entre los niños con autismo, de modo que aquellos que comenzaron el estudio con puntuaciones de lenguaje más altas, obtuvieron mayores ganancias posteriormente (similar a un grupo de control NT), mientras que las curvas de crecimiento de los niños autistas con lenguaje expresivo muy limitado fueron mucho más planas (pero, sin embargo, estables y continuas).

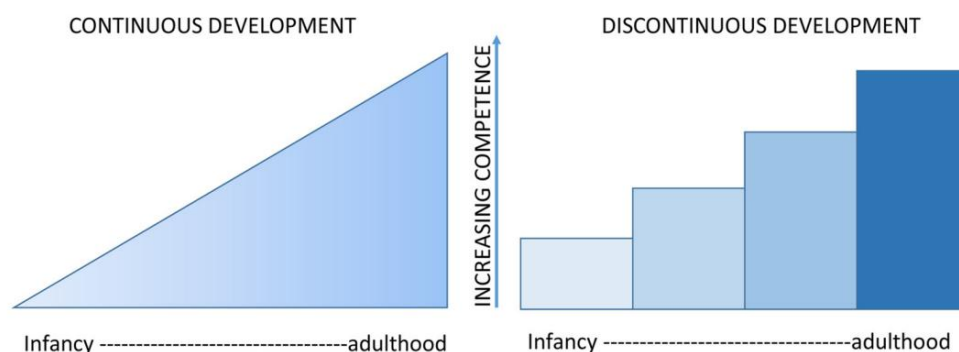


Figura 1. Las teorías del desarrollo continuo son análogas al crecimiento de una planta: comienza con unas pocas hojas y va creciendo gradualmente en tamaño y madurez. Las teorías discontinuas son análogas al desarrollo de una mariposa: progresa a través de etapas invariables y cualitativamente distintas (oruga, capullo y mariposa).

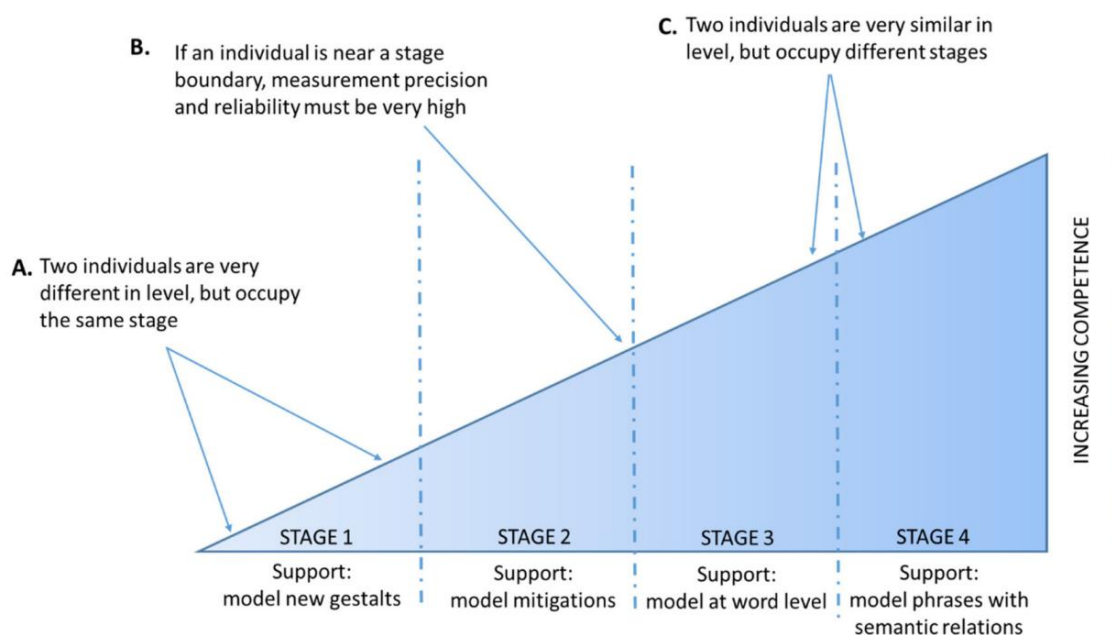


Figura 2. Modelo de desarrollo continuo con etapas falsas superpuestas y sus implicaciones para la práctica. Los apoyos que se indican aquí son ejemplos del protocolo NLA (Blanc, 2012, 2024; Blanc et al., 2023).

Los retratos surgen de otros estudios longitudinales y se ha documentado una continuidad relativa para una variedad de resultados en el autismo, incluida la atención conjunta, el juego representativo, las conductas comunicativas no verbales, el desarrollo morfosintáctico y léxico y el desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo (por ejemplo, Hart y Curtin, 2023; Naigles et al., 2011; Sigman, 1998; Tager-Flusberg et al., 1990). Estos datos son consistentes con avances graduales y continuos en el desarrollo que a menudo se caracterizan por diferentes perfiles individuales (Boucher, 2012; Broome et al., 2023), lo que nuevamente resalta la heterogeneidad que define al autismo.

Si un modelo continuo de desarrollo morfosintáctico es correcto,⁸ entonces la superposición de etapas falsas

introduce complicaciones innecesarias para la toma de decisiones clínicas (véase la Figura 2). Debido a que las líneas divisorias y las categorías resultantes son arbitrarias, carecen de poder descriptivo para caracterizar el estado del desarrollo del lenguaje de un individuo determinado (señalado por A y C). Las evaluaciones precisas para identificar la etapa también deben ser extremadamente precisas (señalado por B) en la región del límite de la etapa. Estos límites de etapas son tremendamente importantes a la luz de otra característica de las teorías de etapas: apuntan a capturar barreras comunes al cambio que enfrentan quienes se encuentran en la misma etapa y barreras diferentes al cambio que enfrentan quienes se encuentran en otras etapas (Weinstein et al., 1998). En resumen, las diferentes etapas requieren diferentes apoyos (Figura 2), por lo que es importante identificar la etapa con precisión y exactitud.

Blanc et al. (2023) afirmaron que las etapas del NLA fueron "detalladas y cuantificadas" por Blanc (2012) quien "analizó 15 años de datos clínicos recopilados de las muestras de lenguaje de docenas de individuos autistas y neurotípicos que utilizaron el estilo gestalt de desarrollo del lenguaje" (p. 3); sin embargo, debe notarse que este trabajo fue escrito y publicado sin revisión por pares y comprende solo un puñado de descripciones informales de casos. Blanc (2012, 2024; Blanc et al., 2023) atribuye sus etapas del NLA a Prizant (1983b) quien ofreció una descripción informal de cuatro etapas para comprender la naturaleza del desarrollo comunicativo y del lenguaje de los individuos autistas⁹ (particularmente aquellos que hablaban mínimamente). Prizant las ofreció con fines ilustrativos y advirtió que "la noción de etapas de adquisición del lenguaje se presenta para conveniencia de la presentación; no se hacen afirmaciones sobre su realidad psicológica" (p. 303). También dejó explícito que "el proceso se entiende mejor como continuo, sin puntos claros de delineación" (cursiva añadida, 1983b, p. 303). Si de hecho las etapas de Blanc (2012, 2024) carecen de discontinuidad (y realidad psicológica), no esperaríamos que fueran útiles para identificar ganancias consecuentes que informen una comprensión del desarrollo y el cambio del lenguaje.

Tampoco esperaríamos que los datos de evaluación se ajustaran perfectamente a las etapas propuestas y habría muchas disputas sobre los límites al intentar asignar una persona a una etapa. Como se describe a continuación, esto es precisamente lo que se observa en las pautas de evaluación de la NLA y los ejemplos de puntuación proporcionados por Blanc (2012).

Los criterios de Blanc (2012) para determinar la etapa de NLA se basan en el porcentaje de enunciados en una muestra de lenguaje que ocupan cada etapa. Específicamente, si el 80% de los enunciados se encuentran en una etapa, se dice que el niño está operando en esa etapa, y si el 50% o más se encuentran en una etapa, el niño está operando en esa etapa "la mayor parte (o gran parte) del tiempo" (p. 276). Sin embargo, si ninguna etapa ocurre más del 50% del tiempo, entonces "se están utilizando procesos en más de una etapa" (p. 276). Aunque ubicar a un individuo en dos etapas contiguas simultáneamente (presumiblemente porque una persona está en la cúspide del cambio) no constituye una crisis para una teoría legítima de las etapas, la asignación rutinaria de individuos a múltiples etapas simultáneamente es problemática.

Consideremos lo siguiente: Blanc (2012) incluye en el apéndice dos (y sólo dos) muestras de lengua analizadas (Apéndice E, Dylan y Bevin) para ilustrar la puntuación y la interpretación basadas en las directrices de la NLA. Para Dylan se determina que el 33%, el 41%, el 21% y el 5% de sus enunciados se encuentran en las etapas 1, 2, 3 y 4, respectivamente. Para Bevin los valores son aproximadamente similares: 26%, 39%, 30% y 5%, respectivamente. Según las directrices de Blanc (2012), tanto Dylan como Bevin ocupan simultáneamente las etapas 1, 2 y 3. Por supuesto, esto es incompatible con la discontinuidad y la noción de etapas, pero igualmente importante, no está claro en qué se diferencian Dylan y Bevin entre sí, en qué se diferencian de otros que ocupan la etapa 1, la etapa 2 o la etapa 3, y qué lengua ocupa las etapas 1, 2 y 3.

Los soportes son los más apropiados para cualquiera de ellos. Por estas razones, las etapas de Blanc podrían clasificarse mejor como pseudoetapas, en las que se entiende que los fenómenos continuos se dividen en categorías arbitrarias (Weinstein et al., 1998).

Sin embargo, incluso esto es problemático para los presentes propósitos porque si el modelo continuo subyacente es correcto, no hay razón para esperar que las personas en la misma "etapa" se vean frenada por las mismas barreras o que la naturaleza de las barreras realmente cambie de una etapa a la siguiente (Weinstein et al., 1998).

¿Qué pasa con la evaluación?

En lo que respecta a la evaluación, Weinstein et al. (1998) argumentaron que "la ventaja de una intervención basada en etapas depende de la capacidad de cada uno para identificar las etapas con precisión y eficiencia" (p. 298). El problema es que el sistema de clasificación de etapas del NLA actual depende totalmente del juicio subjetivo de un constructo extremadamente opaco. Ese constructo es el grado de segmentación y/o análisis morfosintáctico en la mente del hablante. Se debe inferir sobre la base de la producción verbal y a menudo requiere un conocimiento enciclopédico de la historia del lenguaje expresivo del individuo. Estos juicios (que son notoriamente difíciles de realizar de manera confiable y válida, por ejemplo, Baltaxe y Simmons, 1977; Roberts, 2014; véase Peters, 1983, para una discusión exhaustiva de las complejidades) deben ser realizados por examinadores clínicos utilizando un sistema de codificación subespecificado (véase Blanc, 2012, pp. 275-279) que no tiene definiciones operativas. Todo esto cobra importancia considerando que los códigos NLA no han sido evaluados, hasta donde sabemos, para la confiabilidad inter o intraevaluador, que es necesaria (pero no suficiente) para la validez.

¿Qué pasa con los apoyos?

Como se señaló anteriormente, los defensores de la ecolalia han creado conciencia sobre el valor comunicativo de la ecolalia al tiempo que promueven el uso de muchas prácticas de habla y lenguaje basadas en evidencia y consagradas por el tiempo (por ejemplo, respetar los modos de comunicación preferidos, seguir el ejemplo del niño, mantener un alto grado de capacidad de respuesta, participar en contextos motivadores). Estas prácticas no son novedosas ni se desarrollaron exclusivamente para niños autistas (y ciertamente no son exclusivas de la ecolalia; por ejemplo, Hanen), pero alentar a los cuidadores y profesionales del habla y el lenguaje a adoptar estas prácticas bien establecidas es, en nuestra opinión, loable y justificado (aunque aún es necesario un desacuerdo constructivo en cuanto a lo que constituye cosas como "receptivo" y "dirigido por el niño", Schuck et al., 2024).

Aquí limitamos los comentarios a los apoyos específicos de la etapa NLA; aquellos que difieren de una etapa a la siguiente y se derivan de la idea de que (la mayoría de) las personas autistas son GLP por naturaleza (ver Tabla 1). La justificación para el uso de apoyos de la etapa NLA se basa en la aceptación de varias afirmaciones: a saber, la gestalt y el procesamiento analítico son estilos de lenguaje legítimos que contrastan entre sí de manera válida.

Las formas antitéticas y el procesamiento gestáltico prevalecen en autismo. Además, el uso de la etapa NLA respalda las demandas aceptación no sólo de la visión materialista de la ecolalia retardada sino de una versión extrema de esa hipótesis: una en la que Los ecos retardados son la "base del desarrollo del lenguaje gestalt" (Blanc, 2024, p. 3), el análisis lingüístico de las gestalts es "todo o nada" (2012, p. 14), y las BPL "deben desaparecer". a través de los pasos" (2012, p. 9) para avanzar en su lenguaje.

Hasta este punto hemos argumentado que estas afirmaciones son teórica y empíricamente infundadas, pero también son incommensurables con el estado de la ciencia en el sentido de que se desvinculan de su sabiduría convencional: una observación Eso puede explicar (paradójicamente) parte de su atractivo. Por supuesto, es posible que se presenten afirmaciones innovadoras y correctas. surgen de paradigmas marcadamente diferentes y no prevalecientes. Pero en esas raras ocasiones, los defensores suelen Presentar algún tipo de evidencia científicamente convincente la promesa o superioridad de su paradigma más allá de la modelos existentes (Finn et al., 2005). Este no es el caso de NLA y una prioridad inmediata para los proponentes sería Proporcionar evidencia positiva en apoyo de los apoyos de la etapa NLA (por ejemplo, alguna demostración convincente de que el andamiaje El paso de formas gramaticalmente complejas a formas más simples facilita el desarrollo del lenguaje en el autismo). Pero no menos apremiante es que Es necesario conciliar los datos existentes, que no son coherentes con las recomendaciones de la NLA. En resumen, las recomendaciones Para evitar palabras sueltas (etapa 1), utilice muchas contracciones que oscurecer la frontera entre sujeto y predicado (etapa 2) y modelar palabras aisladas sin tener en cuenta la gramática. Si bien también se evitan los verbos (etapa 3), no concuerdan con la investigación existente que examina las propiedades de la entrada lingüística que un mayor número de personas. Por último, cuando Predecir y apoyar el desarrollo del lenguaje en NT y autismo niños (por ejemplo, Butler et al., 2023; Clark-Whitney et al., 2022; Hadley et al., 2018; Naigles et al., 2011). De hecho, no es Es obvio cómo las recomendaciones específicas de la etapa de NLA serían Se desprende incluso de la visión de la materia prima de la ecolalia retardada. en la que se funda la NLA.

Datos empíricos existentes, completos y reflexivos. Exposiciones sobre el tema de prácticas clínicas para mejorar lenguaje y comunicación en el autismo (p. ej. Prizant et al., 1997), y las teorías contemporáneas que rechazan las rutas duales al aprendizaje de idiomas (y en cambio enfatizan la inseparabilidad de los procesos léxicos y sintácticos; descritos A continuación), nos llevan a concluir que los apoyos específicos de la etapa NLA son una preocupación injustificada e inútil. Esta luz, vale la pena recordar que al intentar A veces parece justificada la aplicación de terapias no probadas, pero no lo hacen. conllevan un potencial daño porque desvían recursos de enfoques que se sabe que son eficaces y que dan lugar a pérdidas del tiempo de servicio y el aprendizaje (Travers et al., 2016).

¿Qué pasa con los resultados?

Aunque muchos niños autistas en edad preescolar no hablan, la mayoría llegará a aprender palabras sueltas y, al menos,

Al menos la mitad utilizará el lenguaje de frases cuando ingresen. escuela primaria (Anderson et al., 2007; Brignell et al., 2019; Tager-Flusberg y Kasari, 2013). De hecho, en el jardín de infancia, se estima que una minoría (aproximadamente El 25% de los niños autistas siguen hablando mínimamente. (Anderson et al., 2007; Tager-Flusberg y Kasari, 2013) Pero ellos también pueden lograr avances significativos en el lenguaje espontáneo a través de estrategias de interacción respaldadas por evidencia. (por ejemplo, el uso de compromiso conjunto, 'seguimientos' de baja demanda, Bottema-Beutel et al., 2014; Haebig et al., 2013; modelado y expansiones del lenguaje adulto, McDuffy y Yoder, 2010; Naigles, 2013; Scherer y Olswang, 1989; Naturalista Paradigmas del lenguaje, por ejemplo, Laski et al., 1988; o intervenciones que combinan CAA, participación conjunta y juego; Kasari y col., 2014).

El hecho de que la mayoría de los niños autistas ecológicos continúen... Adquirir un buen habla comunicativa en ausencia de El estudio de Howlin (1981, 1982) señala la necesidad de una investigación experimental controlada para identificar los ingredientes activos específicos de la intervención. Esto es importante porque la evidencia que apoya el NLA es, hasta donde sabemos, completamente incompleta. anecdótico. Las anécdotas son poderosas y útiles en muchos formas, pero también pueden ser peligrosas al intentar sacar conclusiones sólidas (Finn et al., 2005). Las anécdotas son No sólo vulnerable al sesgo de confirmación y al sesgo de supervivencia (aquellos para quienes la intervención no produjo resultados tienden a no ser solicitadas) pero debido a que se basan en la experiencia individual, no proporcionan información probabilística sobre la probabilidad de que algo ocurra (en este caso, caso de un efecto terapéutico) que requiere observaciones sistemáticas con Las afirmaciones extravagantes se combinan con resultados mal especificados, por lo que necesitan especialmente una revisión rigurosa por pares; un área en la que NLA es terriblemente deficiente.

Discusión

La literatura sobre estilos lingüísticos revisada anteriormente plantea Preguntas interesantes sobre el papel del léxico (palabras) y gramática (reglas) en el desarrollo del lenguaje. De hecho, Las investigaciones realizadas durante las últimas décadas sugieren firmemente que que las estrategias de adquisición dual deben considerarse no como Dos mecanismos o extremos de un continuo bipolar sino más bien dos caras de un proceso único e indisoluble. (por ejemplo, Abbot-Smith y Tomasello, 2006; Bates y Goodman, 1999; Bybee, 2006, 2013; Kallens y Christiansen, 2022; Lieven y otros, 1997; Pino y Lieven, 1993; Wray, 2002) en el que las palabras y la gramática son productos "emergentes" de mecanismos de dominio general que trascienden los límites del lenguaje propiamente dicho. perspectiva, todos los estudiantes de idiomas están expuestos a, extraen, y producir lenguaje de tamaño variable (por ejemplo, palabras, frases) que gradualmente abstraen, categorizan y generalizan. Esta proposición es más compatible con la "gramática de construcción" y las teorías del lenguaje "basadas en el uso".

adquisición (por ejemplo, Bybee, 2010; Goldberg, 1995; Tomasello, 2003) que postulan que las personas aprenden expresiones de varias palabras como patrones que son accesibles en el idioma de entrada y que el conocimiento de estos patrones subyace al procesamiento fluido del lenguaje (por ejemplo, Ellis y Ogden, 2017).

En una línea relacionada, muchos investigadores han concluido que las personas NT y autistas parecen adquirir el lenguaje a través de los mismos mecanismos, aunque el aprendizaje del lenguaje entre las personas autistas con retraso y habla mínima parece ser menos eficiente y no necesariamente regido por las mismas restricciones cognitivas (Abbott-Smith, 2020; Arunachalam y Luyster, 2016; Boucher, 2012; Dawson et al., 2008; Goodwin et al., 2012; Hartley et al., 2020; Naigles, 2021; Swensen et al., 2007; Tager-Flusberg, 1981a, 1981b; Tager-Flusberg y Calkins, 1990). En lo que respecta a las limitaciones cognitivas, la evidencia implica fuertemente diferencias autistas en la cognición social y fortalezas en el procesamiento perceptivo acompañadas de una influencia descendente reducida (Boucher y Anns, 2018; Mottron et al., 2006).

Como argumentaron Arunachalam y Luyster (2016), en lugar de conceptualizar el "trastorno" como la manifestación de patrones de desarrollo diferentes a los que observamos en el desarrollo "típico", deberíamos interpretar los resultados del desarrollo como variantes producidas por diferentes combinaciones de influencias biológicas y ambientales. La literatura científica deja claro que los resultados en el autismo son complejos, interactivos y están determinados de forma múltiple, y que las explicaciones de causa única rara vez se aplican (Boucher, 2012; Tager-Flusberg y Kasari, 2013). Este reconocimiento es crucial para responder a la heterogeneidad del autismo y debería subrayar la importancia de los apoyos individualizados y personalizados. De hecho, la investigación ha logrado avances reales para comprender qué niños tienen más probabilidades de beneficiarse de qué tipo de información (y por qué). Estos enfoques reconocen que, aunque las personas autistas y NT tienen acceso a los mismos mecanismos de aprendizaje del lenguaje, no siempre se deduce que respondan por igual a los mismos tipos de información. Estos enfoques buscan proporcionar la forma más accesible de información "en el momento" en contextos de lenguaje natural para promover resultados óptimos a largo plazo (Bottema-Beutel et al., 2014, 2022; Haebig et al., 2013; Kasari et al., 2021; Smith et al., 2023; Yu & Sterponi, 2023) y no requieren presunciones de BPL. Alentamos a los profesionales del lenguaje del habla a buscar evaluaciones y apoyos como estos que estén bien razonados, alineados con la evidencia y sean sensibles a cómo los diferentes niños prefieren y pueden tomar del entorno de aprendizaje del lenguaje.

Después de todo, no debería ser motivo de controversia que los médicos adopten terapias individualizadas teóricamente sólidas y con respaldo empírico, lo cual constituye un pilar de la salud de precisión y de la atención que afirma la neurodiversidad.

En resumen, hemos buscado actualizar la literatura relevante para el "procesamiento del lenguaje gestalt" para comprender su relevancia en relación con el lenguaje no formal. A lo largo del camino, planteamos numerosas preguntas y desafíos al lenguaje no formal que son

Es de suma importancia por razones prácticas y éticas. Para empezar, no hay evidencia convincente para concluir que alguna persona o grupo pueda ser identificado apropiadamente como GLP nato (o procesadores analíticos del lenguaje, para el caso) o que el GLP constituya una entidad clínica legítima. En relación con esto, la ecolalia tardía puede ser un logro interaccional y al mismo tiempo ser diferente de las gestalts de Peters (1977, 1983) y es prematuro equiparar las dos. Además, existen problemas de definición y conceptuales en torno a los términos lenguaje gestáltico y procesamiento gestáltico y percepciones erróneas de la memoria episódica que pueden frustrar la comprensión del lenguaje evolutivo y las diferencias cognitivas en el autismo. Fundamentalmente, reducir diversos aspectos del autismo a la clasificación (equivocada) de "procesador del lenguaje gestáltico" oscurece y puede caracterizar erróneamente las fortalezas autistas y disminuye la diversidad y complejidad que definen la condición. Como se señala en la introducción de este artículo, muchos médicos y familias están entusiasmados con el lenguaje natural, quizás en gran parte debido a su asociación con el movimiento de la neurodiversidad. Aun así, la atención que afirma la neurodiversidad es una filosofía que no se puede reducir a ningún protocolo o tendencia en la práctica clínica ni es sinónimo de ellos (Gaddy y Crow, 2023). No hay ninguna contradicción en decir que el lenguaje natural puede promover el uso de algunas estrategias lingüísticas generales sensibles y receptivas y, al mismo tiempo, ser infiel a los ideales centrales de afirmación de la neurodiversidad.

En relación con esto, la popularidad de la NLA parece atribuirse en parte a su frecuente posicionamiento como defensora de la esperanza y la celebración del autismo. Sin embargo, la esperanza y la celebración son agentes libres y su potencial se amplifica cuando no están vinculadas a ningún código o convicción en particular.

Incluso si se acepta la GLP como una entidad clínica legítima, surgen una serie de preguntas: ¿Se puede evaluar la GLP de manera confiable y válida y existe un criterio para el estado de GLP?; ¿Es la ecolalia tardía realmente la "materia prima" para el desarrollo del lenguaje autista (o cualquier forma de práctica lingüística) o su declive es incidental y artificial al aumento del habla espontánea?; Si es materia prima, ¿qué tan fuerte es su efecto y cuál es el mecanismo de desarrollo y la respuesta terapéutica apropiada? ¿Son los estadios de NLA realmente discontinuos?

Si es así, ¿se siguen las recomendaciones de tratamiento de la NLA para cada etapa? Para finalizar, reiteramos que lo más útil para avanzar en la comprensión del comportamiento del lenguaje autista es la comprensión de la heterogeneidad y la elucidación de los mecanismos cognitivos en juego. Creemos que las diferencias individuales en los procesos generales del dominio (por ejemplo, la memoria y los sistemas de información sensorial) son buenos candidatos y que las teorías desarrolladas sobre un reconocimiento fundamental de las fortalezas autistas son prometedoras para avanzar en ese objetivo. En última instancia, si la NLA es una pista falsa dependerá de si los defensores de la NLA pueden aclarar las definiciones y las afirmaciones teóricas, demostrar la realidad psicológica de las etapas de GLP clínicamente significativas y proporcionar un respaldo controlado y revisado por pares para los ingredientes activos únicos propuestos en el protocolo de la NLA.

Mientras tanto, recomendamos prácticas basadas en evidencia y basadas en teoría que se individualizan para satisfacer las prioridades de las personas autistas.

Agradecimientos

Agradecemos a Alison Wray y Dermot Bowler, así como a los revisores de ADLI, por su generosidad con su experiencia y los valiosos comentarios que brindaron sobre las versiones anteriores de este manuscrito. Agradecemos a Emma Rose McCadden por su apoyo y su valiosa contribución en apoyo de nuestro compromiso compartido con la investigación que afirma la neurodiversidad.

Declaración de conflictos de intereses

Los autores declararon no tener ningún conflicto de intereses potencial con respecto a la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

Fondos

Los autores declararon haber recibido el siguiente apoyo financiero para la investigación, autoría y/o publicación de este artículo: el tiempo que el Dr. Hutchins dedicó a esta investigación fue financiado por la Universidad de Vermont. Los honorarios de publicación también fueron financiados por la Universidad de Vermont. No se recibió ningún otro apoyo o financiación para este trabajo.

Identificación de ORCID

Tiffany L. Hutchins



<https://orcid.org/0000-0003-0502-3968>

Notas

1. El habla formulaica incluye, pero no se limita a, espacios y marcos, modismos, expresiones convencionales (por ejemplo, "Mi abuela está enferma" en contraposición a "La madre de mi padre está afectada por una enfermedad"), paquetes léxicos (por ejemplo, "en medio de..."), proposiciones y verbos complejos (por ejemplo, "en apoyo de"), giros gramatical (por ejemplo, "por cualquier razón"), colocaciones y binomios (por ejemplo, "café negro"; "novia y novio", respectivamente), frases completas (por ejemplo, "¿cómo puedo pagarte?") y secuencias más largas, como canciones o poemas (todos los ejemplos se atribuyen a Kallens y Christiansen, 2022).
2. Esto también es evidente en el trabajo original de Peters (1977). Aunque la madre de Minh lo utilizaba como interlocutor, "relativamente no mencionaba nada de manera simple, excepto cuando leía un libro con Minh. La mayor parte de su discurso hacia él es más bien de naturaleza conversacional y se caracteriza por el uso de oraciones largas con contornos de entonación marcados. A menudo repite oraciones completas dirigidas a Minh. Tal vez la rapidez de su discurso y su repetición de frases completas fueron factores que hicieron que Minh se concentrara más en los patrones holísticos de su discurso, en lugar de en el análisis de segmentos individuales" (p. 570).
3. Véase también Boucher (2007) y Grandin (2005), quienes describen el acceso consciente a conversaciones recordadas textualmente.

4. Sin embargo, Prizant describió el modo gestalt de maneras ligeramente diferentes en sus obras. Por ejemplo, como un "modo de procesamiento que puede surgir de una incapacidad para segmentar las experiencias en componentes constituyentes más pequeños" (1982, p. 18); un modo en el que "el lenguaje, las experiencias ambientales y las interacciones sociales pueden procesarse como unidades completas que solo pueden entenderse cuando se perciben de la misma manera en que se experimentaron por primera vez" (1983a, p. 70); un modo en el que "el lenguaje y las experiencias ambientales pueden procesarse como unidades completas en lugar de analizarse y segmentarse en componentes significativos que permitan la inducción de reglas" (1987, p. 77).

Peters (1977) empleó el término "gestalt" no para referirse a la emergencia holística a partir de las partes, sino para proponer la posibilidad de que los niños pasen de una estrategia de adquisición del lenguaje de parte a todo en lugar de una estrategia de todo a parte. Esto es muy diferente de la lingüística cognitiva arraigada en la psicología de la Gestalt, que a menudo se asocia con estudiosos como Talmy, Lakoff o Langacker.

6. Aunque es más preciso decir que una "gestalt" es un atributo de percepción de una cosa que tiene una cualidad que es diferente (no más) que la suma de sus partes. "Es la cualidad de la entidad como un todo, resultante de su configuración, es decir, la relación, interacción e interdependencia entre sus partes, más que la suma de sus partes" (Sabar, 2013, p. 9). Por cierto, utilizando esta definición de gestalt, la ecolalia retardada (si se entiende como una unidad no analizada sin estructura interna; véase Blanc, 2012) no podría calificarse como una instancia: una gestalt emerge de sus partes y si la ecolalia no tiene partes, no puede producir una gestalt.

7. Prizant (1983b) citó a Baltaxe y Simmons (1977), quienes documentaron agramaticalidades particulares en las expresiones de una niña autista de 8 años con ecolalia primaria. Sus ejemplos parecían estar unidos en bloques y se tomaron como una demostración de que "los patrones ecolálicos aprendidos de memoria sólo se descomponían gradualmente en bloques individuales de distintos tamaños" (p. 392). Sin embargo, esta conclusión no puede ser más que tentativa dado que Baltaxe y Simmons (1977) no pudieron lograr una codificación confiable para expresiones repetidas frente a expresiones espontáneas y su estudio fue transversal (se necesitan datos longitudinales para evaluar esta afirmación).

8. Blanc describe el desarrollo del lenguaje gestáltico como algo que a veces es gradual y a veces ocurre "prácticamente de la noche a la mañana" (2024, pág. 20).
9. Las cuatro etapas de Prizant son en realidad bastante diferentes a las de Blanc (2012). Prizant enfatizó la importancia del número de funciones comunicativas en las primeras etapas, pero esto fue abandonado por Blanc, quien se concentró exclusivamente en la morfosintaxis y agregó dos etapas adicionales para capturar formas cada vez más sofisticadas.

Referencias

- Abbot-Smith, K. (2020). Trastornos del lenguaje y autismo: implicaciones para las teorías del desarrollo del lenguaje basadas en el uso. En *Perspectivas actuales sobre la adquisición del lenguaje infantil: cómo los niños utilizan su entorno para aprender* (pp. 287–321). John Benjamins Publishing.
- Abbot-Smith, K., y Tomasello, M. (2006). Aprendizaje ejemplar y esquematización en una explicación basada en el uso de la sintaxis.

- adquisición. *The Linguistic Review*, 23(3), 275–290. <https://doi.org/10.1515/TLR.2006.011> Altenberg, B.
- (1998). Sobre la fraseología del inglés hablado: la evidencia de combinaciones de palabras recurrentes. En AP Crowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp. 101–122). Prensa de la Universidad de Oxford.
- Anderson, D., Lord, C., Risi, S., DiLavore, P., Shulman, C., Thurm, A., Welch, K. y Pickles, A. (2007). Patrones de crecimiento de las habilidades verbales entre niños con trastorno del espectro autista. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(4), 594–604. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.4.594>
- AndNextComesL. (2024). Señales de que su hijo es un procesador de lenguaje gestalt. <https://www.andnextcomesl.com/2022/02/signs-of-gestalt-language-processing.html>
- Arnold, C. (2019). Cambiar el guión: priorizar la voz autista en la comprensión del guión como “clave para la identidad autista” [Tesis doctoral]. Universidad de San Francisco, Repositorio de Becas USF. <https://repository.usfca.edu/diss/499/> Arnon, I.
- (2021). El enfoque Starting Big para el aprendizaje de idiomas. *Revista del lenguaje infantil*, 48(5), 937–958. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000386>
- Arunachalam, S., y Luyster, RJ (2016). La integridad de los mecanismos de adquisición léxica en los trastornos del espectro autista: una revisión de la investigación. *Autism Research*, 9(8), 810–828. <https://doi.org/10.1002/aur.1590>
- Baltaxe, CAM y Simmons, JQ (1977). Soliloquios a la hora de dormir y competencia lingüística en el autismo. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 42(3), 376–393. <https://doi.org/10.1044/jshd.4203.376>
- Bannard, C. y Lieven, E. (2012). Lenguaje formulaico en la adquisición de L1. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 3–16. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000062> Bates, E.,
- Bretherton, I. y Snyder, L. (1988). De las primeras palabras a la gramática: diferencias individuales y mecanismos disociables. Cambridge University Press.
- Bates, E., Dale, PS y Thal, D. (2017). Diferencias individuales y sus implicaciones para las teorías del desarrollo del lenguaje. En *El manual del lenguaje infantil* (págs. 95-151). Oxford: Basil Blackwell.
- Bates, E., y Goodman, JC (1999). Sobre el surgimiento de la gramática a partir del léxico. En B. MacWhinney (Ed.), *El surgimiento del lenguaje* (pp. 29–79). Lawrence Erlbaum.
- Bendo, G., Sturrock, A., y Guest, H. (2024). La diversidad de dificultades de percepción del habla entre individuos autistas. *Autismo y trastornos del desarrollo del lenguaje*, 9. <https://doi.org/10.1177/23969415241227074> Blanc, M.
- (2012). Adquisición del lenguaje natural en el espectro autista: la revista de la ecolalia al lenguaje autogenerado. Centro de Desarrollo de la Comunicación.
- Blanc, M. (2013). Ecolalia en el espectro: el camino natural hacia el lenguaje autogenerado. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/kajabi-storefronts-production/sites/174721/themes/2151998823/downloads/pLCGRhgQOKsc0W40kH4g_Echolalia_on_the_Spectrum_the_Natural_Path_to_Self-Generated_Language.pdf
- Blanc, M. (2023a). NLA Stage 1. Recuperado el 14 de febrero de 2024, de <https://communicationdevelopmentcenter.com/nla-stage-1/>
- Blanc, M. (2023b). NLA Stage 2. Recuperado el 14 de febrero de 2024, de <https://communicationdevelopmentcenter.com/nla-stage-4/>
- Blanc, M. (2024). The natural language acquisition guide: Ecolalia is all about gestalt language development. https://communicationdevelopmentcenter.com/wp-content/uploads/2022/09/The-Natural-Language-Acquisition-Guide_-Echolalia-is-all-about-gestalt-language-development_sm.pdf Blanc, M.,
- Blackwell, A. y Elias, P. (2023). Using the natural language acquisition protocol to support gestalt language development. *Perspectives of the ASHA Special Interests Groups*, 8(6), 1279–1286. English: https://doi.org/10.1044/2023_PERSP-23-00098 Blanc, M., &
- Zachos, A. (2022). Apoyo a los estudiantes con ecolalia mediante el marco de adquisición del lenguaje natural. Podcast. Hablando con tecnología. <https://talkingwithtech.podbean.com/e/marge-blanc-alexandria-zachos-part-1-supporting-students-with-echolalia-using-the-natural-language-acquisition-framework/>
- Bolinger, L. (1976). Libertad de prensa y acceso público: Hacia una teoría de regulación parcial de los medios de comunicación. *Revista de Derecho de Michigan*, 75(1), 1–42. <https://doi.org/10.2307/1287849>
- Bottema-Beutel, K., Crowley, S. y Kim, SY (2022). Organización de secuencias de juegos de niños autistas con cuidadores: replanteamiento de directivas de seguimiento. *Autism*, 26(5), 1267–1281.
- Bottema-Beutel, K., Yoder, PJ, Hochman, JM y Watson, LR (2014). El papel de la participación conjunta con apoyo y las expresiones de los padres en el desarrollo del lenguaje y la comunicación social en niños con trastorno del espectro autista. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2162–2174. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2092-z>
- Boucher, J. (2007). Memoria y generatividad en el autismo de muy alto funcionamiento: un relato de primera mano y una interpretación. *Autism*, 11(3), 255–264. <https://doi.org/10.1177/1362361307076863> Boucher, J. (2012). Lenguaje estructural en el trastorno del espectro autista. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 219–233. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02508.x> Boucher, J. y Anns, S. (2018). Memoria, aprendizaje y lenguaje en el trastorno del espectro autista. *Autismo y trastornos del desarrollo del lenguaje*, 3, 2396941517742078. <https://doi.org/10.1177/2396941517742078>
- Boucher, J., Mayes, A. y Bigam, S. (2012). Memoria en el trastorno del espectro autista. *Psychological Bulletin*, 138(3), 458–496. <https://doi.org/10.1037/a0026869>
- Bretherton, I., McNew, S., Snyder, L., y Bates, E. (1983). Diferencias individuales a los 20 meses: estrategias analíticas y holísticas en la adquisición del lenguaje. *Journal of Child Language*, 10(2), 293–320. <https://doi.org/10.1017/S0305000900007789>
- Brignell, A., May, T., Morgan, AT, y Williams, K. (2019). Predictores y crecimiento del vocabulario receptivo de 4 a 8 años en niños con y sin trastorno del espectro autista: un estudio poblacional. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 23(5), 1322–1334. <https://doi.org/10.1177/1362361318801617> Broome, K., McCabe, P., Docking, K., Doble, M., & Carrigg, B.
- (2023). Desarrollo del habla en subgrupos de niños autistas: un estudio longitudinal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 2570–2586. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05561-8>

- Butler, L., Shen, L., Chenausky, K., La Valle, C., Schwartz, S. y Tager-Flusberg, H. (2023). Perfiles léxicos y morfosintácticos de jóvenes autistas con habilidades mínimas o bajas en el lenguaje hablado. *American Journal of Speech Language Pathology*, 32, 733–747. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-22-00098
- Bybee, J. (2006). Del uso a la gramática: la respuesta de la mente a la repetición. *Language*, 82(4), 711–733. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0186>
- Bybee, J. (2010). *Lenguaje, uso y cognición*. Cambridge University Press.
- Bybee, J. (2013). Teoría basada en el uso y representaciones ejemplares de construcciones. En T. Hoffmann y G. Trousdale (Eds.), *Oxford handbook of construction grammar*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0004>
- Chen, L., Lui, J., Kang, J., Rosengberg-Lee, M., Abrams, D. y Menon, V. (2024). Memoria de separación de patrones atípica y su asociación con interés restringido y comportamiento repetitivo en niños autistas. *Autism*, 1–16. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13623613231223354>
- Clark, R. (1974). Actuación sin competencia. *Journal of Child Language*, 1, 1–10. <https://doi.org/10.1017/S0305000090000040>
- Clark-Whitney, E., Klein, CB, Hadley, PA, Lord, C. y Kim, SH (2022). El lenguaje aportado por los cuidadores favorece la diversidad de oraciones en niños pequeños con trastorno del espectro autista. *Revista de investigación del habla, el lenguaje y la audición*, 65(4), 1465–1477. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-21-00458
- Cohn, EG, McVilly, KR y Harrison, MJ (2023). Ecolalia según la definición de los padres que se comunican con ellos. *Autismo y trastornos del desarrollo del lenguaje*, 8. <https://doi.org/10.1177/23969415231151846>
- Cohn, EG, McVilly, KR, Harrison, MJ y Stiegler, LN (2022). Repetir con propósito: empoderar a los educadores con modelos de comunicación funcional de la ecolalia en el autismo. *Autismo y trastornos del desarrollo del lenguaje*, 7. <https://doi.org/10.1177/23969415221091928>
- CommuniKids. (2024). Procesamiento del lenguaje gestalt. <https://www.communicidsspeech.com.au/blog/gestalt-language-processing>
- Dąbrowska, E., y Lieven, E. (2005). Hacia una gramática léxicamente específica de las construcciones interrogativas de los niños. *Cognitive Linguistics*, 16(3), 437–474. <https://doi.org/10.1515/cogl.2005.16.3.437>
- Davies, W. (2022). Escucha autista. En JL Drever y A. Hugill (Eds.) *Diversidad auditiva* (pp. 90-100). Routledge.
- Dawson, M., Mottron, L. y Gernsbacher, M. (2008). Aprendizaje en el autismo. En JH Byrne y H. Roediger (Eds.), *Aprendizaje y memoria: una referencia completa: Psicología cognitiva* (pp.759–772). Elsevier.
- Della Corte, M., Benedict, H., y Klein, D. (1983). La relación entre las dimensiones pragmáticas del habla de las madres y la distinción referencial-expresiva. *Journal of Child Language*, 10(1), 35–43. <https://doi.org/10.1017/S0305000900005110>
- Demopoulos, C., y Lewine, JD (2016). Perfiles audiométricos en los trastornos del espectro autista: ¿La pérdida auditiva subclínica afecta la comunicación? *Autism Research*, 9(1), 107–120. <https://doi.org/10.1002/aur.1495>
- Desaunay, P., Briant, AR, Bowler, DM, Ring, M., Gérardin, P., Baleyte, JM, Guénolé, F., Eustache, F., Parienti, J.-J. y Guillery-Girard, B. (2020). Memoria en el trastorno del espectro autista: un metanálisis de estudios experimentales. *Psychological Bulletin*, 146(5), 377–410. <https://doi.org/10.1037/bul0000225>
- Diehm, EA y Hall- Mills, S. (2023). Me gusta, comentar y compartir: uso de las redes sociales por parte de los logopedas para la toma de decisiones clínicas. *Seminarios sobre el habla y el lenguaje*, 44(3), 139–154. <https://doi.org/10.1055/s-0043-1761949>
- Dobbinson, S., Perkins, M. y Boucher, J. (2003). La importancia interaccional de las fórmulas en el lenguaje autista. *Lingüística clínica y fonética*, 17(4-5), 299–307. <https://doi.org/10.1080/0269920031000080046>
- Eigsti, IM, Bennetto, L., y Dadlani, MB (2007). Más allá de la pragmática: desarrollo morfosintáctico en el autismo. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1007–1023. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0239-2>
- Eigsti, IM, de Marchena, AB, Schuh, JM y Kelley, E. (2011). Adquisición del lenguaje en los trastornos del espectro autista: una revisión del desarrollo. *Investigación en Trastornos del Espectro Autista*, 5(2), 681–691. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001>
- Ellis, N., y Ogden, D. (2017). Pensando en construcciones multi-función: Enfoques basados en el uso para la adquisición y el procesamiento. *Temas en Ciencia Cognitiva*, 9, 604–620. <https://doi.org/10.1111/tops.12256>
- Elsen, H. (1996). Dos rutas hacia el lenguaje: variación estilística en un niño. *First Language*, 16(47), 141–158. <https://doi.org/10.1177/014272379601604701>
- Evans, K. (2022). Démosles algo sobre lo que pensar: procesamiento del lenguaje gestalt, adquisición del lenguaje natural, ecolalia y escritura de guiones: es el tema más candente en el mundo del terapeuta del habla y el lenguaje. Pero, ¿qué dice la evidencia? *The Informed SLP*. <https://www.theinformedslp.com/review/let-s-give-them-something-to-gestalt-about>
- Finn, P., Both, A. y Bramlett, R. (2005). Ciencia y pseudociencia en los trastornos de la comunicación: criterios y aplicaciones. *Revista estadounidense de patología del lenguaje y el habla*, 14, 172–186. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/018\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/018))
- Fusaroli, R., Weed, E., Rocca, R., Fein, D. y Naigles, L. (2023). ¿Repito después de mí? Tanto los niños con autismo como los que no lo tienen suelen alinear su lenguaje con el de sus cuidadores. *Cognitive Science*, 47(11), e13369. <https://doi.org/10.1111/cogs.13369>
- Gaddy, C. y Crow, H. (2023). Tutorial: Una introducción a los servicios de habla y lenguaje que afirman la neurodiversidad para personas autistas. *Perspectivas de los grupos de interés especial de la ASHA*, 8, 1220–1237. https://doi.org/10.1044/2023_PERSP-23-00106
- Gaigg, SB, Gardiner, JM y Bowler, DM (2008). Recuerdo libre en el trastorno del espectro autista: el papel de la codificación relacional y específica de ítems. *Neuropsychologia*, 46, 986–992. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.11.011>
- Gardiner, J. (2008). Conceptos y teorías de la memoria. En J. Boucher y D. Bowler (Eds.), *Memoria en el autismo: teoría y evidencia* (pp. 3–20). Cambridge University Press.
- Goldberg, A. (1995). *Construcciones: un enfoque de gramática de construcción para la estructura de argumentos*. University of Chicago Press.

- Goodwin, A., Fein, D. y Naigles, LR (2012). La comprensión de las preguntas que comienzan con *wh* precede a su producción en los trastornos típicos del desarrollo y del espectro autista. *Autism Research*, 5(2), 109–123. <https://doi.org/10.1002/aur.1220>
- Grandin, T. (18 de febrero de 2005). Conversaciones con Kathleen Dunn. Radio Pública de Wisconsin.
- Greenhalgh, J., Long, AF y Flynn, R. (2005). El uso de medidas de resultados informadas por el paciente en la práctica clínica habitual: ¿falta de impacto o falta de teoría? *Social Science & Medicine*, 60(4), 833–843. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.06.022>
- Griffin, JW, Bauer, R. y Gavett, BE (2022). El perfil de memoria episódica en el trastorno del espectro autista: un metaanálisis bayesiano. *Neuropsychology Review*, 32(2), 316–351. <https://doi.org/10.1007/s11065-021-09493-5>
- Hadley, P., McKenna, M. y Rispoli, M. (2018). Diversidad de oraciones en el desarrollo temprano del lenguaje: recomendaciones para la selección de objetivos y el seguimiento del progreso. *American Journal of Speech Language Pathology*, 27, 553–565. https://doi.org/10.1044/2017_AJSLP-17-0098
- Haebig, E., McDuffie, A., y Weismer, SE (2013). La contribución de dos categorías de respuesta verbal de los padres al lenguaje posterior de niños pequeños y preescolares en el espectro autista. *Revista estadounidense de patología del habla y el lenguaje*, 22(1), 57–70. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/11-0004\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0004))
- Hampson, J., y Nelson, K. (1993). La relación entre el lenguaje materno y la variación en la tasa y el estilo de adquisición del lenguaje. *Revista del lenguaje infantil*, 20(2), 313–342. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008308>
- Happé, F., y Frith, U. (2006). La explicación de la coherencia débil: estilo cognitivo centrado en los detalles en los trastornos del espectro autista. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Hart, C., y Curtin, S. (2023). Trayectorias del desarrollo del vocabulario en niños con trastorno del espectro autista a través de múltiples medidas. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 1347–1362. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05379-w>
- Hartley, C., Bird, LA, y Monaghan, P. (2020). Comparación del aprendizaje, la retención y la generalización de palabras en situaciones cruzadas en niños con autismo y desarrollo típico. *Cognition*, 200, 104265. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104265>
- Haydock, A., Harrison, L., Baldwin, K. y Leadbitter, K. (2024). Adoptar el desarrollo del lenguaje gestáltico como una práctica fundamental de afirmación de la neurodiversidad. *Autism*, 28 (5). <https://doi.org/10.1177/13623613241234598>
- Heath, SB (1983). *Maneras de usar las palabras*. Universidad de Cambridge Prensa.
- Howlin, P. (1981). La eficacia del entrenamiento del lenguaje operante en niños autistas. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 89–105. <https://doi.org/10.1007/BF01531343>
- Howlin, P. (1982). Discurso ecológico y espontáneo en niños autistas. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23 (3), 281–293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1982.tb00073.x>
- Hutchins, TL y Prelock, PA (2018). Uso de intervenciones basadas en historias para mejorar la memoria episódica en el trastorno del espectro autista. *Seminarios sobre el habla y el lenguaje*, 39(2), 125–143. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1628365>
- Jones, CR, Happé, F., Baird, G., Simonoff, E., Marsden, AJ, Tregay, J., Phillips, RJ, Goswami, U., Thomson, JM, y Charman, T. (2009). Discriminación auditiva y conductas sensoriales auditivas en los trastornos del espectro autista. *Neuropsychologia*, 47(13), 2850–2858. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.06.015>
- Kallens, P., & Christiansen, MH (2022). Modelos de lenguaje y expresiones multipalabra. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5, 781962. <https://doi.org/10.3389/frai.2022.781962>
- Kanner, L. (1943). Trastornos autistas del contacto afectivo. *Niño nervioso*, 2(3), 217–250.
- Kanner, L., Rodríguez, A., y Ashenden, B. (1972). ¿Hasta dónde pueden llegar los niños autistas en materia de adaptación social? *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 2(1), 9–33.
- Kasari, C., Gulsrud, AC, Shire, SY y Strawbridge, C. (2021). El modelo JASPER para niños con autismo: promoción de la atención conjunta, el juego simbólico, la participación y la regulación. Guilford Publications.
- Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R., Murphy, S. y Almirall, D. (2014). Intervenciones de comunicación para niños con autismo mínimamente verbales: un ensayo aleatorio de asignación múltiple secuencial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53(6), 635–646. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.01.019>
- Keating, CT, Hickman, L., Leung, J., Monk, R., Montgomery, A., Heath, H. y Sowden, S. (2023). Preferencias lingüísticas relacionadas con el autismo de personas angloparlantes en todo el mundo: una investigación de métodos mixtos. *Autism Research*, 16(2), 406–428. <https://doi.org/10.1002/aur.2864>
- Key, A., y Slaboch, K. (2021). Procesamiento del habla en el trastorno del espectro autista: una revisión integradora de los hallazgos de la neurofisiología auditiva. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64, 4192–4212. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00738
- Kim, S., Paul, R., Tager-Flusberg, H. y Lord, C. (2014). Lenguaje y comunicación en el autismo. En F. Volkmar, S. Rogers, R. Paul y K. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorder* (4.ª ed., vol. 2, págs. 230-262). Wiley & Sons.
- Koldewyn, K., Jiang, YV, Weigelt, S. y Kanwisher, N. (2013). Procesamiento global/local en el autismo: no es una discapacidad, sino una aversión. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2329–2340. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1777-z>
- Laski, K., Charlop, M. y Schreibman, L. (1988). Capacitación de los padres para utilizar el paradigma del lenguaje natural con el fin de aumentar el habla de sus hijos autistas. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21, 391–400. <https://doi.org/10.1901/jaba.1988.21-391>
- Lawson, W. (2011). *La mente apasionada*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lepistö, T., Kujala, T., Vanhala, R., Alku, P., Huottilainen, M. y Näätänen, R. (2005). La discriminación y la orientación de los sonidos del habla y no del habla en niños con autismo. *Investigación del cerebro*, 106(1-2), 147-157. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2005.10.052>
- Lieven, EV, Pine, JM y Baldwin, G. (1997). Aprendizaje basado en el léxico y desarrollo gramatical temprano. *Journal of Child Language*, 24(1), 187–219. <https://doi.org/10.1017/S0305000996002930>

- Lieven, EVM (1994). Aspectos translingüísticos y transculturales del lenguaje dirigido a niños. En C. Gallaway y BJ Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 74–106). Cambridge University Press.
- Loveland, KA, Landry, SH, Hughes, SO, Hall, SK y McEvoy, RE (1988). Actos de habla y déficits pragmáticos del autismo. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31(4), 593–604. <https://doi.org/10.1044/jshr.3104.593>
- Loveland, KA y Tunali-Kotoski, B. (2005). El niño en edad escolar con un trastorno del espectro autista. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 1, 247–287. <https://doi.org/10.1002/9780470939345.ch9>
- Luyster, RJ, Zane, E. y Wisman Weil, L. (2022). Convenciones para el lenguaje no convencional: revisión de un marco para las características del lenguaje hablado en el autismo. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 23969415221105472. <https://doi.org/10.1177/23969415221105472>
- McCauley, SM, y Christiansen, MH (2019). Aprendizaje de idiomas como uso del lenguaje: un modelo translingüístico del desarrollo del lenguaje infantil. *Psychological Review*, 126(1), 1–51. <https://doi.org/10.1037/rev0000126>
- McCauley, SM, Isbilen, ES, y Christiansen, MH (2017). La capacidad de fragmentar moldea el procesamiento de oraciones en múltiples niveles de abstracción. *Cognitive Science*, 12(2), 713–726.
- McDuffy, AS y Yoder, P. (2010). Tipos de respuesta verbal de los padres que predicen el lenguaje en sus hijos con trastornos del espectro autista. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53(4), 1026–1039. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0023))
- McEvoy, RE, Loveland, KA y Landry, SH (1988). Las funciones de la ecolalia inmediata en niños autistas: una perspectiva de desarrollo. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(4), 657–668. <https://doi.org/10.1007/BF02211883>
- Mottron, L., Dawson, M., Soulières, I., Huberts, B. y Burack, J. (2006). Funcionamiento perceptivo mejorado en el autismo: una actualización y ocho principios de la percepción autista. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 27–43. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0040-7>
- Mottron, L., Morasse, K. y Belleville, S. (2001). Un estudio del funcionamiento de la memoria en personas con autismo. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 253–260. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00716>
- Naigles, L. (2013). Input and language development in children with autism. *Seminars in Speech and Language*, 34(4), 237–248. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353446>
- Naigles, L., Kelty, E., Jaffery, R. y Fein, D. (2011). Abstracción y continuidad en el desarrollo sintáctico de niños pequeños con autismo. *Autism Research*, 4(6), 422–437. <https://doi.org/10.1002/aur.223>
- Naigles, LR (2021). Se necesitan todo tipo de información para aprender un idioma: investigación de la comprensión del lenguaje de niños típicos y niños con autismo. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 11–18. <https://doi.org/10.1177/0963721420969404>
- Naigles, LR y Tek, S. (2017). 'La forma es fácil, el significado es difícil': reconsideración de las fortalezas y debilidades del lenguaje en niños con trastorno del espectro autista. Wiley
- Revisión interdisciplinaria. *Cognitive Science*, 8(4), 157–199. <https://doi.org/10.1002/wcs.1438>
- Nakanishi, Y., y Owada, Y. (1973). Enunciados ecoicos de niños de entre uno y tres años. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 658–665. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(73\)80045-3](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(73)80045-3)
- Nelson, K. (1981). Diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje: implicaciones para el desarrollo y el lenguaje. *Psicología del desarrollo*, 17(2), 170–187. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.2.170>
- Norris, JE y Maras, K. (2022). Apoyo a la evocación de la memoria episódica de adultos autistas en entrevistas: el papel de las funciones ejecutivas, la teoría de la mente y las habilidades lingüísticas. *Autismo*, 26(2), 513–524. <https://doi.org/10.1177/13623613211030772>
- Obeid, R., Brooks, PJ, Powers, KL, Gillespie-Lynch, K. y Lum, JA (2016). Aprendizaje estadístico en el trastorno específico del lenguaje y el trastorno del espectro autista: un metaanálisis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1245. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01245>
- Peters, AM (1977). Estrategias de aprendizaje de idiomas: ¿el todo es igual a la suma de las partes? *Language*, 53(3), 560–573. <https://doi.org/10.2307/413177>
- Peters, AM (1983). Las unidades de adquisición del lenguaje. Cambridge University Press.
- Pine, JM, y Lieven, EV (1993). Reanálisis de frases aprendidas de memoria: diferencias individuales en la transición al habla de múltiples palabras. *Journal of Child Language*, 20(3), 551–571. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008473>
- Pine, JM, Lieven, EV y Rowland, CF (1997). Variación estilística en la etapa de “una sola palabra”. Relaciones entre las características del habla materna y la composición y el uso del vocabulario de los niños. *Child Development*, 68(5), 807–819. <https://doi.org/10.2307/1132034>
- Prizant, B. (1983a). Ecolalia en el autismo: evaluación e intervención. *Seminarios sobre habla y lenguaje*, 4(1), 63–77.
- Prizant, B. (1983b). Adquisición del lenguaje y conducta comunicativa en el autismo: hacia una comprensión de su totalidad. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 296–307. <https://doi.org/10.1044/jshd.4803.296>
- Prizant, B. (1987). Implicaciones clínicas de la conducta ecológica en el autismo. En *Lenguaje y tratamiento de niños autistas y con trastornos del desarrollo* (pp. 65–88). Charles Thomas Inc.
- Prizant, B., y Rydell, PJ (1984). Un análisis de las funciones de la ecolalia tardía en niños autistas. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 183–192. <https://doi.org/10.1044/jshr.2702.183>
- Prizant, B., Schuler, A., Wetherby, A., y Rydell, P. (1997). Mejorar el desarrollo del lenguaje y la comunicación: enfoques lingüísticos. *Manual de autismo y trastornos generalizados del desarrollo*, 2, 572–605.
- Prizant, BM (1982). Lenguaje Gestalt y procesamiento Gestalt en el autismo. *Temas sobre trastornos del lenguaje*, 3(1), 16–23. <https://doi.org/10.1097/00011363-198212000-00006>
- Pruccoli, J., Spadoni, C., Orsenigo, A. y Parmeggiani, A. (2021). ¿Debería considerarse la ecolalia una estereotipia fónica? Una revisión narrativa. *Brain Sciences*, 11(7), 862. <https://doi.org/10.3390/brainsci11070862>

- Remington, A., y Fairnie, J. (2017). Una ventaja sonora: aumento de la capacidad auditiva en el autismo. *Cognition*, 166, 459–465. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.04.002>
- Roberts, JM (2014). Ecolalia y desarrollo del lenguaje en niños con autismo. *Communication in Autism*, 11, 53–74.
- Rydell, P., y Prizant, BM (1995). Estrategias de evaluación e intervención para niños que sufren ecolalia. En *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (págs. 105-129). Delmar.
- Rydell, PJ y Mirenda, P. (1994). Efectos de expresiones con restricciones altas y bajas en la producción de ecolalia inmediata y tardía en niños pequeños con autismo. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(6), 719–735. <https://doi.org/10.1007/BF02172282>
- Sabar, S. (2013). ¿Qué es una gestalt? *Gestalt Review*, 17(1), 6–34. <https://doi.org/10.5325/gestaltreview.17.1.0006>
- Schaber, A. (14 de agosto de 2014). Pregúntale a un autista: ¿Qué es la ecolalia? ¿Qué es la escritura de guiones? [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ome-95iHtB0>
- Scherer, NJ, y Olswang, LB (1989). Uso del discurso estructurado como técnica de intervención del lenguaje con niños autistas. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(3), 383–394. <https://doi.org/10.1044/jshd.5403.383>
- Schuck, R., Dwyer, P., Baiden, K., Williams, Z. y Wang, M. (2024). Validez social del tratamiento de respuesta fundamental para niños autistas pequeños: perspectivas de adultos autistas. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 54, 423–441. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05808-4>
- Schuler, AL y Prizant, BM (1985). Ecolalia. En *Problemas de comunicación en el autismo* (págs. 163-184). Springer.
- Sigman, M. (1998). Conferencia en memoria de Emanuel Miller de 1997: cambio y continuidad en el desarrollo de niños con autismo. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 817–827. <https://doi.org/10.1017/S0021963098002935>
- Smith, J., Sulek, R., Van Der Wert, K., Cincotta-Lee, A., Green, C., Bent, C., Chetcuti, L., y Hudry, K. (2023). Las imitaciones y expansiones parentales del lenguaje infantil predicen los resultados lingüísticos posteriores de los niños autistas en edad preescolar. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 4107–4120. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05706-9>
- Sterponi, L., y de Kirby, K. (2016). Una reevaluación multidimensional del lenguaje en el autismo: perspectivas de un estudio analítico del discurso. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 394–405. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2679-z>
- Sterponi, L., y Shankey, J. (2014). Replanteando la ecolalia: La repetición como recurso interactivo en la comunicación de un niño con autismo. *Journal of Child Language*, 41, 275–304. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000682>
- Swensen, L., Kelley, E., Fein, D. y Naigles, L. (2007). Procesos de adquisición del lenguaje en niños con autismo: Evidencia de la mirada preferencial. *Child Development*, 78(2), 542–557. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01022.x>
- Tager-Flusberg, H. (1981a). Sobre la naturaleza del funcionamiento lingüístico en el autismo infantil temprano. *Journal of Autism and*
- Trastornos del desarrollo*, 11(1), 45–56. <https://doi.org/10.1007/BF01531340>
- Tager-Flusberg, H. (1981b). Comprensión de oraciones en niños autistas. *Applied Psycholinguistics*, 2, 5–24. <https://doi.org/10.1017/S014271640000062X>
- Tager-Flusberg, H., y Calkins, S. (1990). ¿La imitación facilita la adquisición de la gramática? Evidencia de un estudio de niños autistas, con síndrome de Down y normales. *Journal of Child Language*, 17(3), 591–606. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010898>
- Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M., y Chadwick-Dias, A. (1990). Un estudio longitudinal de la adquisición del lenguaje en niños autistas y con síndrome de Down. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/BF02206853>
- Tager-Flusberg, H. y Kasari, C. (2013). Niños en edad escolar mínimamente verbales con trastorno del espectro autista: el extremo desatendido del espectro. *Autism Research*, 6(6), 468–478. <https://doi.org/10.1002/aur.1329>
- Tarplee, C. y Barrow, E. (1999). El eco retardado como recurso interactivo: estudio de caso de un niño de 3 años con autismo. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 13(6), 449–482.
- Tek, S., Mesite, L., Fein, D. y Naigles, L. (2014). Los análisis longitudinales del desarrollo del lenguaje expresivo revelan dos perfiles lingüísticos distintos entre los niños pequeños con trastornos del espectro autista. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(1), 75–89. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1853-4>
- Thal, D., Bates, E., Zappia, M. y Oroz, M. (1996). Vínculos entre el desarrollo léxico y gramatical: evidencia de hablantes tempranos. *Journal of Child Language*, 23, 349–368. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008837>
- Tomasello, M. (2003). Construyendo un lenguaje: Una teoría de la adquisición del lenguaje basada en el uso. Harvard University Press.
- Terapia del habla de espectro total. (2022). Terapia del lenguaje gestáltico para niños autistas. <https://www.totalspectrumtherapy.org/echolalia>
- Travers, JC, Ayers, K., Simpson, RL y Crutchfield, S. (2016). Intervenciones de moda, pseudocientíficas y controvertidas. En *Intervención temprana para niños pequeños con trastorno del espectro autista* (pp. 257–293). Springer.
- Weinstein, N., Rothman, A., y Sutton, S. (1998). Teorías de las etapas del comportamiento de salud. *Psicología de la salud*, 17(3), 290–299. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.17.3.290>
- Weir, R. (1962). El lenguaje en la cuna. Mouton.
- Williams, D. (1996). Autismo: un enfoque desde dentro hacia fuera. Jessica Editores Kingsley.
- Williams, D. (1998). Autismo y percepción: El instinto no perdido. Editores Jessica Kingsley.
- Wong Fillmore, L. (1979). Diferencias individuales en la adquisición de una segunda lengua. En CJ Fillmore (Ed.), *Diferencias individuales en la capacidad lingüística y la conducta lingüística* (pp. 203–228). Academic Press.
- Wootton, A. (1999). Una investigación sobre el eco retardado en un niño con autismo. *First Language*, 19, 359–381. <https://doi.org/10.1177/014272379901905704>

Wray, A. (2002). Lenguaje formal y léxico. Cambridge University Press.

Wray, A., y Perkins, M. (2000). Las funciones del lenguaje formulaico: un modelo integrado. *Lenguaje y comunicación*, 20, 1–28. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(99)00015-4)

Yu, B., y Sterponi, L. (2023). Hacia la neurodiversidad: cómo el análisis de conversaciones puede contribuir a un nuevo enfoque de evaluación

Evaluación de la comunicación social. *Servicios de lenguaje, habla y audición en las escuelas*, 54, 27–41.

Zachos, A. (2022). ¿Cómo se sabe que un niño es un procesador del lenguaje gestalt? Recuperado el 12 de febrero de <https://www.significativespeech.com/blog/how-do-you-know-GLP>

Zachos, A. (2023). Entrenamiento para ir al baño y procesamiento del lenguaje gestalt.

Discurso significativo. Recuperado el 7 de febrero de 2024, de <https://www.meaningfulspeech.com/blog/Potty-training-GLP>