

Interacción y símbolo en autistas *

Angel Rivière **

Universidad Autónoma de Madrid

L. es un niño autista de veintidós meses. Tiene un hermano de seis años, R., que también preocupa a sus padres por su actitud hosca en casa, las respuestas agresivas que presenta ocasionalmente y la falta de colaboración en actividades comunes. Por eso, pidieron que examináramos a R., y una de las cosas que hicimos, con ese propósito, fue observar a los dos hermanos en una sesión de juego libre. En la sala había varios juguetes esparcidos por el suelo. R. y L. se enfrascaron inmediatamente en un juego aislado. Al poco rato, R. trató de conseguir la colaboración de su hermano. Se dirigió a L. y éste se volvió de espaldas a él, situándose de cara a la pared. Esta misma secuencia se repitió varias veces durante la sesión. Finalmente, R. renunció a cualquier intento de interacción con L. y volvió a su juego solitario.

La sesión de observación había sido más reveladora sobre el origen de las dificultades de R. que todas las pruebas psicológicas que utilizamos: nos había enseñado que las respuestas hoscas de R. en casa, sus actitudes de aislamiento y falta de colaboración, estaban siendo aprendidas de L. R. ve que a L. le atienden mucho y, sobre todo, que sus padres se preocupan más por él cuanto más se aísla, cuanto más rechaza o ignora sus requerimientos de contacto e interacción. Así, mediante el proceso de aprendizaje vicario, que nos lleva a evocar respuestas que son reforzadas en otras personas (Bandura, 1982), R. está aprendiendo, a través de su hermano autista, a no comunicarse.

Esta secuencia de procesos nos permite recordar una afirmación muy trivial, pero cuyas consecuencias pueden ser enormes para cualquier intento de interpretación y tratamiento del autismo. A saber: que el autismo es, ante todo, una alteración de la comunicación, un trastorno de la inter-

acción más que de la acción o, si se quiere, una perturbación de la interconducta más que de la conducta. Con Clark (1978, p. 233) podemos definir la comunicación como «aquello que está implicado en la coordinación de actividades separadas de dos o más individuos en una sola actividad social». A esta única actividad social es a lo que hemos llamado interconducta. Era la interconducta lo que se percibía como fundamentalmente alterado en la sesión de R. y L.

Desde luego, la idea de que el autismo es, ante todo, una alteración que afecta las pautas de comunicación no tiene nada de nuevo. Todo lo contrario: es quizá, la noción más vieja expresada sobre el autismo infantil. Hace cuarenta años que Kanner la formuló en su artículo de definición del síndrome: «Lo más sobresaliente, lo patognomónico, la alteración fundamental —decía— es la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y situaciones». Sin embargo, las implicaciones de esta afirmación para la comprensión y tratamiento del autismo no parecen haber sido bien entendidas ni suficientemente exploradas. En este artículo nos proponemos, solamente, hacer un primer sondeo de esas implicaciones, y de cómo podrían obligarnos a cambiar los enfoques tradicionales acerca del autismo infantil.

Veamos, primero, cuáles han sido las características principales de estos enfoques en lo que se refiere al *aspecto interpretativo* y, en concreto, a la comprensión psicológica del síndrome. En este sentido, se han contrapuesto tradicionalmente dos puntos de vista sobre las alteraciones fundamentales que definirían el autismo: para unos, constituye básicamente una perturbación de carácter afectivo, que da lugar, secundariamente, a trastornos en las funciones cognitivas de la personalidad (funciones senso perceptivas, lingüis-

* Quiero señalar mi agradecimiento por la colaboración de Amalia Pfeiffer y Encarnación Sarriá, a través de la recogida y discusión de gran parte del material bibliográfico que se emplea en este artículo. También, a la Asociación de Padres de Niños Autistas (A.P.N.A.), sin cuya colaboración no hubiera sido posible.

** Dirección del autor: Juan Montalvo, 23, Madrid-3.



ticas, conceptuales, intelectuales). Para otros, alguna o varias de estas disfunciones cognoscitivas constituyen los síntomas básicos o primarios y las alteraciones de la expresión afectiva son consecuencia de la incompetencia cognitiva. En general, el primer modelo ha estado vinculado a las concepciones psicoanalíticas o, en sentido más amplio, psicodinámicas. El segundo se ha relacionado, más bien, con las tesis organicistas sobre el origen del autismo.

Es fácil situar los desarrollos principales de las tesis «afectivas» y «cognitivistas» en un breve esquema histórico. Las primeras predominaron claramente en los primeros veinte años de conceptualización sobre el autismo. Las segundas han dominado las dos últimas décadas. El propio Kanner abría la senda de las concepciones afectivistas cuando terminaba su artículo de 1943 diciendo: «Por lo tanto, suponemos que estos niños han venido al mundo con una incapacidad innata y de procedencia biológica para formar el *contacto afectivo* normal con las personas, del mismo modo que otros niños vienen al mundo con una deficiencia física o intelectual. Si esta suposición es correcta, el estudio posterior de nuestros niños podrá ayudarnos a establecer unos criterios concretos con respecto a las nociones, aún difusas, sobre los componentes constitucionales de la reactividad emocional. Pues en este caso parece que nos enfrentamos con ejemplos no culturales de *alteraciones innatas autistas del contacto afectivo*» (op. cit., p. 43). Sólo faltaba olvidar la idea de la «procedencia biológica» para que el cuadro se convirtiera en blanco preferente de la especulación psicodinámica. El propio Kanner, en un artículo posterior con Eysenberg (1955) contribuiría a este tipo de conceptualización, al señalar que «la frigidez emocional de la típica familia del autista sugiere la intervención de un factor dinámico, experiencial, en la génesis de la alteración del niño...», (p. 97) aunque añadía: «Pero parece igualmente claro que este factor, aunque sea importante para el desarrollo del síndrome, no es suficiente por sí mismo para dar lugar a su aparición» (p. 99).

Sin embargo, fueron muchos los investigadores que dieron un paso más, pasando a formular hipótesis completamente psicogénicas, que acentuaban la influencia de la alteración o indiferenciación del «yo» (refiriéndola, sobre todo, a los aspectos

afectivos de la personalidad) y de los factores familiares en la génesis del autismo. No nos proponemos revisar estas concepciones: baste recordar la importante distinción de Mahler entre un estadio autista, un estadio simbiótico y un estadio de separación-individuación en los tres primeros años del niño normal y su concepción del autismo como regresión o fijación a la «fase autista normal» (Mahler, 1972), concepción que proporcionó el fundamento de muchas hipótesis psicodinámicas posteriores (y que debe ser revisada a la luz de los conocimientos actuales sobre la competencia social del bebé, como veremos en su momento). También cabe incluir en este enfoque la idea de Rank (1949, 1955) y de Putman (1955) sobre la influencia en el autismo de incidentes traumáticos específicos sufridos en los primeros años y meses de vida (nacimiento de hermanos, separación de los padres, enfermedades físicas, etc.), o la afirmación de Szurek (1956) de que el autismo se relaciona con la existencia de conflictos inconscientes interiorizados en los padres y de impulsos libidinales distorsionados que se traducen en una manipulación del niño para resolver sus problemas o la tesis de Reisen (1963), Rutter (1971), Szurek y Berlín (1973) y Tustin (1972) de que la depresión materna en ciertos períodos críticos de desarrollo es factor de predisposición al autismo o, finalmente, las hipótesis de Despert (1951) y Bettelheim (1967) que piensan que el autismo se origina en un rechazo temprano de la madre. Todo ello se traduciría en una grave perturbación de la esfera afectiva de la personalidad, que afectaría a las posibilidades de formación de un yo diferenciado.

Fueron varios los factores que, a mediados de los años sesenta, volcaron el peso de la balanza en las que hemos denominado «concepciones cognitivistas»: entre ellos citaremos rápidamente (1) la falta de pruebas experimentales a favor de la tesis de la influencia paterna (Cantwell, Baker y Rutter, 1978) (2) las numerosas pruebas de asociación (por lo menos indirecta) entre el cuadro de autismo y determinadas alteraciones biológicas (Coleman, 1976; Piggott, 1980); (3) la demostración clara de asociación de la deficiencia mental con síntomas autistas (Alpern, 1967; Rutter y Lockyer, 1967; Lotter, 1967; DeMyer *et al.*, 1974; Wing, 1981), y (4) el propio «zeitgeist», el «espí-



ritu del tiempo», que volcaba, por entonces el grueso de la investigación psicológica en el análisis y la definición de los factores cognitivos, de la estructura y procesos cognitivos del sujeto.

Como consecuencia de todo ello, el autismo comenzó a mirarse desde otra cara, con otra perspectiva, y se propusieron diversas disfunciones cognitivas como base principal de las alteraciones de conducta y personalidad de los niños autistas: en un cierto momento de su evolución intelectual, Rutter (1966 a, 1966 b, 1967, 1968, 1971) y Churchill (1972) asignaron el peso principal de la perturbación a una seria anomalía de la comprensión del lenguaje, semejante (aunque más grave) a la que se encuentra en la afasia receptiva del desarrollo (Rivière y Belinchón, 1981), Wing (1976; Wing y Risk, 1972) señala, en una concepción más amplia, la importancia del déficit simbólico global y define como «trastornos secundarios» las dificultades de relación social, resistencia al cambio y respuestas emocionales anómalas (Wing, 1970), Hermelin y O'Connor (1970) demostraron las graves dificultades de asociación e integración intermodal y de tratamiento de las secuencias temporales y materiales significativas en niños autistas. DeMyer (1976) insiste en la importancia de las dificultades de imitación e integración senso-sensorial y senso-motora, etc. Estas concepciones se han basado, a diferencia de las anteriores, en estudios experimentales cuidadosos y nos han proporcionado un conocimiento muy rico y matizado de las alteraciones de la competencia cognitiva en niños autistas. Si hoy conocemos mejor el autismo que hace veinte años es, muy fundamentalmente, gracias a las investigaciones e hipótesis de los autores que acabamos de citar.

Sin embargo, puede ser útil reconsiderar la cuestión de cuáles son las alteraciones primarias a la luz de la afirmación de que el autismo es, ante todo, una alteración de la comunicación, de la interacción como tal, que afecta a la competencia de inter-conducta más que a la conducta contemplada aisladamente. Porque, si analizamos las implicaciones más fundamentales de esta idea, veremos que, desde un punto de vista evolutivo o estructural sencillamente *carece de sentido la discusión acerca de cuáles son más primarias, si las alteraciones cognitivas o las afectivas*. Lo que está primordialmente alterado es, precisa-

mente, la base de las funciones de conocimiento y afecto, que es la interacción. La investigación reciente sobre la evolución psicológica del niño pone cada vez más de manifiesto que no es sólo que el niño interactúe o no en función de la posesión de unas determinadas estructuras cognitivas y afectivas de base, sino que también, y sobre todo, la génesis de tales funciones reside en la interacción misma, y no son resultado de una preferencia endógena o de la pura experiencia de un organismo vacío sino del desarrollo del niño como ser social. Como dice Schaffer (1977, p. 4), muchas de las funciones tradicionalmente consideradas como «pertenecientes» a los individuos y como fenómenos intrapersonales se originan, en realidad, en contextos interpersonales y derivan su significación funcional de tales contextos. El estudio del desarrollo del lenguaje nos ha hecho cada vez más conscientes de la necesidad de examinar sus raíces en las situaciones diádicas de comunicación preverbal que se dan, entre el niño y los que le rodean, *antes* de que podamos hablar de ninguna clase de estructura lingüística (Bruner, 1975, 1976; Lock, 1978), pero el origen interpersonal se ha postulado también para funciones tradicionalmente tenidas por más «privadas», como las de formación de conceptos (Nelson, 1974), competencia de resolución de problemas (Kaye, 1976; Wood y Middleton, 1975), desarrollo simbólico en general (Werner y Kaplan, 1963; Bruner, 1975) y atención (Collis, 1977).

Lo que estamos proponiendo, simplemente, es la necesidad de una seria lectura de ideas formuladas por Vygotsky, hace más de cincuenta años, para alcanzar una interpretación más adecuada del autismo. El núcleo de lo que queremos decir está expresado en el artículo de Vygotsky (traducción de 1979) sobre «Internalización de las funciones psicológicas superiores», con mucha mayor claridad de la que nosotros podríamos lograr: «En el desarrollo cultural del niño —dice Vygotsky— toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; es primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después se da en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. *Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos* (op. cit., p. 94).



La presencia de esta concepción en muchas teorías e investigaciones sobre autismo hubiera permitido un avance mayor de nuestros sistemas de tratamiento y evitado callejones teóricos sin salida como el de la discusión entre afectivistas y cognitivistas.

Es conveniente que nos detengamos brevemente en alguno de los supuestos implícitos en que se ha basado tal discusión, para resaltar lo inadecuado que resultan a la luz de la tesis del origen interpersonal de las funciones psicológicas superiores: muchos autores de inclinación más o menos dinámica tendían a suponer que *puesto que* lo que padecen los autistas es, básicamente, una alteración afectiva, sus bajas puntuaciones en pruebas intelectuales deben interpretarse, en realidad, como expresión de perturbaciones de tipo conductual y emocional y no de incompetencia (Bender y Grugett, 1956), por lo que las pruebas intelectuales no serían útiles para describir la «verdadera» competencia intelectual de los niños autistas (Kanner, 1943; Colbert y Koegler, 1958; Gallagher, 1962, etc.). Es lo que, en otro trabajo, he llamado «el mito de la competencia intacta y la actuación inhibida». Sin embargo, la deducción en que se basa este tipo de razonamiento no implica ninguna clase de necesidad lógica, y la admisión de la idea de Vygotsky de que «todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos» implicaría que una seria alteración de tales relaciones impediría el desarrollo de las funciones superiores, que se traduciría en una «verdadera» incompetencia cognitiva.

En cuanto al supuesto implícito que ha estado en la base de muchas de las tesis cognitivistas, establece que *puesto que* los niños autistas suelen expresar importantes deficiencias de competencia en el aspecto cognitivo, tales deficiencias tendrán un carácter primario con respecto a las dificultades de interacción. Pero este supuesto tampoco tiene sentido a la luz de la tesis de que el origen de las funciones superiores reside, precisamente, en la interacción.

En resumen, el análisis de las primeras implicaciones de la definición del autismo como alteración de la comunicación, demuestra algunas serias dificultades de las interpretaciones psicológicas de carácter teórico que se han mantenido tradicionalmente y acentúa la necesidad de examinar

a fondo el desarrollo de la competencia interactiva en el niño normal. Para nosotros, el autismo constituye una de las demostraciones más claras que brinda la naturaleza de la tesis de la génesis interpersonal de las funciones superiores intrapersonales.

Esta tesis puede contribuir a modificar, también, los *enfoques de tratamiento*, que han venido empleándose tradicionalmente en el campo del autismo. En lo que se refiere a los procedimientos dinámicos, el «mito de la competencia intacta y la actuación inhibida» ha llevado a descuidar, en muchos casos, la indudable necesidad de implementar los contextos de aprendizaje necesarios para construir las competencias que son deficitarias. Por otra parte, la sobrevaloración de la competencia simbólica del niño en algunos enfoques analíticos ha permitido el uso de sistemas de interpretación simbólica que son inaccesibles para la mayor parte de los niños autistas. Este ejemplo desconsolador de Weddell puede servir para ilustrarlo (1979, pp. 138-139): «Barry estaba ruidoso, grosero, y atacó a su madre en el extremo del corredor. Cuando vino le hablé firmemente del daño que ese tipo de conducta significaba para el análisis y de su lengua burlona, desafiante y denigratoria. Le hablé de pie dando la espalda a la puerta, con mi “mano de policía levantada”, dado que él estaba muy amenazante. Vino entonces hacia mí de manera menos amenazadora y miró mi mano de una forma que me hizo pensar que la trataba como si fuera una bola de cristal. Le mencioné su deseo de ver dentro de mí, de ver que sucedía en mi mente. Continuó con sus movimientos de esquivar para adelante y para atrás; pero finalmente retrocedió y me tiró el jabón». Las dificultades de comprensión de los niños autistas hacen realmente difícil suponer que puedan asimilar un concepto tan abstracto, transmitido verbalmente, como el de «ver qué sucede en la mente de otros». El jabonazo que recibió la señora Weddell pudo ser consecuencia de su sobrevaloración de la competencia de comprensión de su paciente.

Pero, probablemente, la mayor dificultad que presentan muchos enfoques analíticos puede relacionarse con el hecho de que algunas de sus concepciones evolutivas de base son difíciles de mantener, a la vista de los datos observacionales abundantemente recogidos en los últimos años.

En el muy sugerente libro de Margaret Mahler sobre *Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación* (1972) se examina extensamente uno de los modelos que ha fundamentado de forma más clara muchas de las conceptualizaciones analíticas. Me refiero al propio modelo de separación-individuación propuesto por Mahler. Esta autora diferencia en la fase freudiana de «narcisismo primario» dos subfases: la primera, de «autismo normal» en la que el bebé «parece estar en un estado de desorientación alucinatoria primitiva en el cual la satisfacción de la necesidad pertenece a su propia órbita omnipotente, *autista*» (op. cit., p. 24). Se trataría, para Mahler, de una subfase de *narcisismo primario absoluto*, que se asemeja «al modelo de un sistema monádico cerrado, autosuficiente en la satisfacción alucinatoria de sus deseos» (ibídem). En la otra fase, la simbiótica, aparece «el conocimiento confuso del objeto benéfico» —la madre— cuando, alrededor del tercer mes, el bebé comienza a percibir, aún de forma opaca, la satisfacción de la necesidad como proveniente de un «objeto parcial» que aún se sitúa, sin embargo, en la órbita de una unidad dual simbiótica omnipotente. El logro de la individuación a partir de la unidad simbiótica, la separación del yo, va a ser fruto de un camino largo y peligroso. Comienza este camino con «el patrón visual bifásico prototípico de volverse hacia un estímulo externo y comprobar entonces la “gestalt” de la madre, sobre todo la cara» (op. cit., p. 34). Se consolida en el esfuerzo de maduración de la locomoción activa y alcanza un punto de culminación de los dieciséis a los dieciocho meses, en que se da una especie de «estado ideal del ser», que provendría de «la compleja representación afectiva de la unidad dual simbiótica con su sentido inflado de omnipotencia» (p. 41) y no se completa hasta dieciocho meses después en que se puede establecer lo que Mahler denomina «constancia del objeto libidinal».

La concepción de Mahler está llena de ideas interesantes y de observaciones pertinentes, pero debería ser revisada en varios puntos a la vista de los datos sistemáticos sobre la conducta social en bebés. Por ejemplo, la demostración de claras preferencias perceptivas hacia estímulos sociales en las primeras semanas de vida (Schaffer, 1979; Gouin Decaire y Ricard, 1983), del fenómeno de «sincro-

nía interactiva» (Condon y Sander, 1974) en neonatos, y la presencia en éstos de respuestas protoimitativas (Meltzoff y Moore, 1977) aconsejan replantear la tesis de que el niño viene al mundo en una especie de estado de «autismo normal». Como señalan Gouin Decaire y Marcelle Ricard (1983, p. 120), «el análisis sistemático de las preferencias visuales y auditivas durante las primeras semanas de vida ha demostrado que hay en el individuo de la especie humana una orientación primaria hacia el congénere». El «estado de desorientación alucinatoria primitiva» parece, entonces, más orientado (y quizá menos alucinatorio) de lo que afirma esta concepción. Por otra parte, entre los tres meses y los tres años se dan cambios tan importantes en el desarrollo de las pautas interactivas (como el desarrollo de la comunicación intencional y de lo que Trevarthen, 1982, ha denominado «intersubjetividad secundaria», alrededor de los nueve meses; la génesis del lenguaje y las competencias simbólicas) que resulta problemática la inclusión de este período en una sola fase. Finalmente, las nociones intelectuales de causalidad y permanencia, relacionadas con objetos sociales, se adquieren *antes* que para el caso de los objetos físicos (Gouin Decaire y Ricard, 1983; Goulet, 1972). Aunque la noción de «constancia del objeto libidinal» no puede identificarse con la de permanencia intelectual (como señala la propia Mahler), este fenómeno nos indica la incidencia de la matriz interactiva de base en el desarrollo de la propia noción de objeto y la necesidad de precisar el concepto de «objeto parcial» con que se define la fase simbiótica. Con todo, la lectura de la obra de Mahler sigue siendo un ejercicio estimulante para los que nos enfrentamos con las dificultades de los niños autistas.

Si consideramos algunos de los fundamentos del enfoque terapéutico predominante (*el enfoque conductual*) desde el punto de vista interaccionista, el panorama no resulta mucho más alentador. En este caso, echamos de menos la existencia de un marco evolutivo global en que insertar la génesis de las funciones superiores a partir del desarrollo del niño como ser social. No debemos olvidar que el marco primero del análisis funcional de la conducta y del modelo operante ha sido la caja de Skinner, que presenta una paradigma de organismo aislado y de conducta instrumental en un contexto de vacío





social. El relativo fracaso de los modelos operantes clásicos en la construcción del lenguaje, por ejemplo, puede relacionarse con este hecho. Adriana Schuler (1981) reconoce, como muchos otros autores, que «la proliferación de técnicas de condicionamiento operante para establecer conductas de habla y lenguaje no nos ha brindado métodos efectivos y fiables de enseñanza de un lenguaje generalizado y espontáneo a los autistas... En nuestros esfuerzos por normalizar, tendemos a enseñar a otros a producir el habla en el mismo contexto en que nosotros lo hacemos, adhiriéndose a las mismas reglas de interacción o intercambio social. Sin embargo, las perspectivas de los autistas, incluyendo su limitado interés social, quizá no sean congruentes con esta orientación» (pp. 154-155).

El problema reside, precisamente, en que los procedimientos operantes se han aplicado, en general, sin tener en cuenta las reglas de interacción o intercambio social a las que se refiere Schuler. La tradicional secuencia consistente en «adiestrar el contacto ocular-imitación de movimientos-imitación de vocalizaciones-imitación de palabras», etc., no tiene en cuenta para nada los requisitos funcionales ni las pautas de interacción prelingüística en que se inserta el primer lenguaje del niño normal. El concepto de «requisito conductual» no se ha hecho, en general, extensivo a esos moldes interactivos previos, y las exigencias de presentación clara de los estímulos discriminativos, reforzamiento eficaz y diferenciador y adquisición de objetivos limitados y controlables se han hecho valer más que la necesidad de situar la adquisición del lenguaje en el marco de la comunicación intencional. No es raro que la extraña situación consistente en dar una patata frita cada vez que el niño dice «peine», por ejemplo, no lleve fácilmente al desarrollo de un lenguaje funcional.

Lo anterior no implica una propuesta de abandono de los aspectos esenciales de los procedimientos conductuales en particular y el método científico en general. La definición clara de objetivos y procedimientos, el empleo de la medida para controlar los resultados, la utilización de esquemas de aprendizaje con suficiente fundamentación experimental no pueden ser sustituidos por una vuelta a los procedimientos intuitivos de la etapa precientífica de la psicología clínica. El problema

está en insertar nuestros objetivos y procedimientos en un cuadro evolutivo más global y adecuado y en analizar seriamente las implicaciones y requisitos que plantea la tesis de la génesis interactiva de las funciones superiores, del origen social de los mecanismos intrapsíquicos.

El panorama que ofrecen los procedimientos de tratamiento conductual de la conducta social en niños autistas es más bien pobre y desalentador. En una revisión de los trabajos sobre el tema, Strain (1981) reconoce que «cuando se compara con otras áreas de programación del desarrollo de los niños autistas, se ve que el desarrollo e investigación del área de las habilidades de interacción social ha sido mínimo. Esta situación es, a la vez, sorprendente y grave, si tenemos en cuenta el curso típico de adquisición de la conducta social, así como las consecuencias a largo plazo del aislamiento social» (p. 180). De hecho, los procedimientos conductuales empleados no han ido más allá del empleo de reforzadores de atención por realizar juego cooperativo (Strain, Wiegerinck y Hester, 1975), o conductas «de aproximación» en general (Strain y Timm, 1974; Strain, Shores y Kerr, 1976), demostrándose un aumento de aproximaciones, por aprendizaje vicario, en sujetos no específicamente reforzados. Estos procedimientos se han empleado para fomentar las aproximaciones tanto a adultos (experimentos citados) como a otros niños (Strain y Timm, 1974; Strain, Cooke y Apollony, 1976; Strain, Shores y Timm, 1977; Strain, 1977; Ragland, Kerr y Strain, 1978; Strain, Kerr y Ragland, 1979). Sin embargo, los estudios citados se caracterizan por una definición poco matizada de los objetivos terapéuticos, como señala el propio Strain (op. cit., p. 197): «en la mayor parte de las investigaciones sobre intervención —dice— se ha empleado la tasa de frecuencia de categorías de interacción global para identificar a los niños aislados y controlar los efectos del tratamiento. Entre las categorías típicas de interacción se incluye “respuesta motogestual positiva”, “respuesta socioverbal positiva” y “conducta social positiva”. Si bien es cierto que estas categorías globales de respuesta se han mostrado sensibles a los efectos de tratamiento, apenas proporcionan información útil para establecer qué enseñar a cada sujeto». Los pasos dados en este sentido son, como señala Strain, claramente insuficien-



tes: el problema de *qué enseñar* en el área social e interactiva sigue planteado en los modelos conductuales.

La dificultad para establecer objetivos y procedimientos para tratar las pautas de interacción y comunicación con esquemas conductuales es, simplemente, un índice más de la carencia, ya señalada, de un esquema evolutivo fundamentado, de la *presencia más o menos implícita de supuestos no fundamentados sobre el origen de la conducta social* y de la falta de sensibilidad acerca de la importancia de la interacción comunicativa para el origen del sujeto como tal.

En cuanto a los supuestos más o menos implícitos y no fundamentados, resulta curioso el hecho de que sean compartidos por muchos de los defensores de los enfoques psicoanalíticos y muchos de los que propugnan modelos conductuales de tratamiento. Para unos y otros, la base de atracción del niño a sus semejantes se explica en términos de la hipótesis del «impulso secundario de sociabilidad». La atracción hacia los miembros de la propia especie se originaría en la asociación de su presencia con la satisfacción de «necesidades primarias». Freud establece una relación de dependencia entre la satisfacción oral y el desarrollo de las catexias libidinales hacia la madre. Dollard y Miller (1950), desde un enfoque conductista muy sensible a las ideas del propio Freud, establecen con la mayor claridad la hipótesis del impulso secundario de sociabilidad: «En el primer año de su vida el niño ha asociado ya en más de dos mil ocasiones las señales que provienen de su madre con la recompensa primaria de la comida. Mientras tanto, la madre y otras personas están atendiendo a otras muchas de sus necesidades. En general, hay una correlación entre la ausencia de gente y la prolongación del sufrimiento por hambre, frío, dolor y otros impulsos; la aparición de una persona se asocia con una reforzante reducción del impulso... Parece razonable proponer la hipótesis de que los motivos humanos de sociabilidad, dependencia, necesidad de recibir y mostrar afecto y deseo de aprobación por parte de los demás, que están todos relacionados entre sí, son aprendidos».

Como ha señalado Schaffer (1979), esta «hipótesis razonable», base de la mayoría de los modelos conductuales y analíticos, debe ponerse en cuestión ante los resultados de investigaciones que demuestran, en resumen, que (1) muchas crías anima-

les se improntan a objetos que no les proporcionan ninguna clase de satisfacción física; (2) las crías de macacos de India prefieren «madres artificiales» con «piel de madre» y no-satisfactoras, a madres artificiales satisfactorias sin piel de madre (Harlow, 1958); (3) los neonatos humanos se apegan a personas que no participan en sus cuidados o satisfacción de sus necesidades (Schaffer y Emerson, 1964); (4) las prácticas de crianza (por ejemplo, alimentación con pecho o biberón) no están demostradamente asociadas con la intensidad de los vínculos emocionales que desarrolla el niño (Sears, MacCoby y Levin, 1957; Sears, Whiting, Nowlis y Sears, 1953); (5) con frecuencia las crías muestran fuerte apego a objetos sociales, a pesar de ser castigados por ello (Kovach y Hess, 1963; Scott, 1963; Harlow, 1962), y (6) la atención a los estímulos externos es mínima cuando el niño está hambriento, lo que dificulta el establecimiento de las contingencias de aprendizaje que propone la hipótesis del impulso secundario de sociabilidad. «Examinada desde un punto de vista empírico, la hipótesis del impulso secundario no parece, pues, sostenible. Son demasiadas las pruebas de naturaleza directa o indirecta que la refutan» (Schaffer, 1979, p. 41).

Las investigaciones realizadas en los últimos años sobre el desarrollo social del niño, en el primer año de vida, ofrecen una vía de interpretación y sugieren enfoques terapéuticos más prometedores que los que hemos comentado hasta ahora. Naturalmente, no podemos detenernos en una descripción detallada de la enorme cantidad de datos experimentales y observaciones de campo en que se basa una concepción del desarrollo social que es enteramente distinta a la que subyace a los enfoques interpretativos y terapéuticos tradicionales en autismo. Nos limitaremos, entonces, a citar algunos aspectos fundamentales del desarrollo por el cual las crías humanas se convierten, en el corto período de un año, en seres extremadamente competentes desde el punto de vista interactivo. En realidad, este desarrollo es la mejor ilustración de la tesis que constituye el «leit-motiv» de nuestro trabajo, a saber: que las funciones intrapsíquicas se originan en la conducta interactiva y que es ese origen, precisamente, el que constituye el núcleo de alteración primaria en los niños autistas.

Quizá podemos resumir el esquema



evolutivo que nos ofrece este nuevo enfoque en unas pocas afirmaciones de largo alcance: (1) en primer lugar, el simple enunciado de que los estímulos sociales juegan el papel más fundamental en el desarrollo global del niño. Conviene recordar esta afirmación trivial, dada la escasa relevancia que se otorga *de facto* a los procesos interactivos en algunos modelos importantes del desarrollo cognoscitivo, como el de Piaget (1971) o el de procesamiento de la información (Farnham-Diggory, 1972); (2) la afirmación de la estrecha solidaridad entre el desarrollo de la conducta instrumental, relacionada con los objetos físicos, y la génesis de la comunicación intencional; (3) en tercer lugar, el enunciado, ya establecido, de que la competencia social e interactiva (en un sentido amplio de la palabra) del neonato humano es mucho mayor que lo que se reconocía en los enfoques evolutivos tradicionales; (4), la acentuación de la importancia del papel del compañero de interacción (especialmente la madre) en el origen de la intención comunicativa; (5) la constatación de que ésta es anterior al desarrollo estructural del lenguaje y el mundo simbólico y constituye el marco y origen funcional de éstos, rompiendo con la idea de la discontinuidad entre el desarrollo del mundo representacional del niño y sus raíces sociales. Piaget ha señalado el origen de la representación en la acción; nosotros insistiríamos en que es *principalmente* un tipo de acción, la interacción, la raíz de las funciones representativas.

El camino que lleva de la interacción al símbolo es el que hay que recorrer para explicar mejor lo que les pasa a los niños autistas y tratar de superar sus dificultades. El punto de partida de ese camino es un neonato cuyas competencias sociales o «presociales» son, como ya hemos señalado, mucho mayores de lo que se pensaba. Desde los trabajos reseñados por Schaffer (1977, 1979) sabemos que la tesis crítica del impulso secundario de sociabilidad debe ser sustituida por la afirmación de que el niño humano está primariamente dotado para preferir selectivamente aquellos parámetros de estimulación de su medio que se sitúan precisamente en torno a las características que definen a sus congéneres. Hay que señalar que no estamos hablando (ni habla Schaffer) de un «impulso primario de sociabilidad», entre otras razones porque la noción de impul-

so no es aún fácil de encajar en el marco de una psicología científica (prescindiendo de quien la use), sino de conductas, que muy probablemente han sido filogenéticamente seleccionadas por su gran valor adaptativo, que indican una preferencia del niño por determinadas estimulaciones del medio («casualmente», son éstas las que suelen definir a los objetos sociales).

Son muy numerosas las investigaciones que han demostrado estas preferencias en neonatos o niños de pocas semanas. Fantz (1961, 1966) fue el primero que analizó las respuestas de preferencia visual, determinando la cantidad de fijaciones visuales de los niños en patrones estimulares alternativos. Los experimentos de Fantz y otros autores (Berlyne, 1958; Spears, 1964; Hershenson, 1964; Brennan et al., 1966, etc.) han demostrado que los neonatos prefieren patrones fuertemente estructurados, desde el punto de vista perceptivo, tridimensionales, móviles y relativamente complejos, dependiendo de la edad. Prefieren estímulos de contornos curvilíneos, medianamente brillantes, coloreados y con elementos abultados (Gouin Decaire y Ricard, 1983), características que definen a la cara humana. Y, en cuanto a la percepción auditiva, Eisenberg (1976) ha demostrado que los sonidos de frecuencia, intensidad y estructura semejante a la voz humana son los preferidos. «Incluso aunque sepamos que no es el rostro en sí (algunos artificios se revelan al efecto más eficaces) o la voz humana como tal (se puede utilizar perfectamente un sintonizador de sonido) los que atraen al bebé, no cabe duda que el conjunto de datos indica que el niño está programado biológicamente y en un sentido preciso para orientarse hacia el congénere» (Gouin Decaire y Ricard, op. cit., p. 120).

Estos programas de orientación preferente hacia los tipos y parámetros de estimulación que pueden proporcionar los miembros de la propia especie se completan, según los datos experimentales, con otros que suponen una competencia aún más fina. Nos referimos a los que podríamos denominar «programas de armonización», que complementan a los «programas de sintonización» a los que ya nos hemos referido. Con el término «programas de armonización» queremos hacer referencia a los fenómenos de sincronía interactiva (Condon y Sander, 1974), protoimitación en neonatos (Melt-

zoff y Moore, 1977) y armonización de ritmos mudos (Kaye, 1977; Fogel, 1977) que se observan en situaciones interactivas bebé-adulto. Es decir: el bebé humano no sólo está sintonizado preferentemente a los estímulos que pueden brindarle sus congéneres, sino que parece «programado» para dar sus respuestas a tales estímulos con arreglo a ciertos esquemas de armonía. Tales esquemas de armonía pueden consistir esencialmente en respuestas de grupos musculares «sincrónicas» a los estímulos auditivos producidos por la voz humana, o en la evocación de respuestas propias semejantes a las presentadas por el estímulo social y que caben en la competencia del bebé, o, más en general, en la acomodación del ritmo propio (por ejemplo, en la mamada o las secuencias de contactos oculares) al ritmo del compañero social.

Una cuestión interesante es la de las posibles alteraciones de estos programas de sintonización y armonización en niños autistas. En lo que se refiere a la sintonización, la observación clínica indica que los autistas no suelen mostrar preferencia por la cara y ojos ni una atención especial a la voz humana. Sin embargo, no se han realizado estudios experimentales sistemáticos, con un control claro de las variables de estimulación y sujetos, que permitan responder a la interesante cuestión de si los niños autistas sintonizan preferentemente con parámetros estimulares más o menos lejanos a los que caracterizan a los estímulos sociales (en cuanto a forma, color, textura, brillo, complejidad, movimiento, dimensionalidad o frecuencia, intensidad, etc. de estímulos auditivos). Actualmente estamos preparando algunos trabajos en esta dirección.

Si contamos, por el contrario, con algunos estudios sistemáticos relacionados con las alteraciones de los que hemos llamado «programas de armonización». En concreto, Condon (1975) ha propuesto que la sincronía interactiva podría estar alterada en niños autistas. La observación de las respuestas de éstos a la voz, mediante procedimientos de análisis microquinésico, sugiere que los autistas «dan múltiples respuestas al sonido, como con un eco o reverberación» (1976, p. 313), y demoran su respuesta microquinésica cuando se la compara con la de sujetos normales. No se trataría tanto de una asincronía como de un importante retraso en la sincronía que alteraría completamen-

te el mundo perceptivo de los niños autistas. Esta interesante propuesta necesita de corroboración con un estudio más sistemático.

En lo que se refiere a las respuestas «protoimitativas» observadas por Meltzoff y Moore (1977) en neonatos, no contamos, naturalmente, con datos sobre neonatos autistas y, como sugiere Trevarthen (1982), tales respuestas podrían tener un carácter reflejo y ser funcionalmente muy diferentes de las respuestas posteriores de imitación, por lo que no podemos deducir de la indudable alteración de la imitación en autistas la existencia de deficiencias en la protoimitación neonatal.

Parece, en cualquier caso, que los datos experimentales, observacionales y clínicos convergentes sugieren una posible alteración en los programas de sintonización y armonización en niños autistas, programas que constituirían la raíz ontogenética del desarrollo interactivo del niño normal.

Meltzoff y Moore (1977) y Bower y Wishart (1979) han especulado sobre los requisitos cognitivos de estas respuestas de armonización. Los fenómenos de imitación precoz sugieren a estos investigadores que el neonato tiene una capacidad considerable de integración y transferencia intersensorial. Esta idea es interesante a la vista de las posteriores dificultades de asociación, integración y transferencia intermodal mostradas por los autistas (Hermelin y O'Connor, 1970; DeMyer, 1976; Morton Evans y Hemsley, 1978). Sin embargo, la relación entre la competencia de relación intersensorial y las pautas interactivas debería plantearse en términos dialécticos más que de requisitos necesarios, ya que la propia interacción parece contribuir a desarrollar la capacidad de relacionar y asociar informaciones de distinto origen sensorial, transferir información de unas modalidades sensoriales a otras, integrar en «gestalts» unitarias las informaciones estimulares de diversas modalidades (para construir la imagen perceptiva de la «madre total», por ejemplo) y formar representaciones supramodales que constituirían la base del mundo simbólico y del significado. Spitz (1982, p. 46) ha señalado esta vía: «percepciones separadas —dice— estimuladas por los cuidados de la madre, se asocian entre sí y finalmente forman un objeto coherente, con el cual el niño establece una interacción continua y al cual quiere tener cerca de sí más que a cualquier otra





persona». La integración de contingencias estímulares depende, en mucho, de la propia asociación de contingencias que se da en las interacciones sociales precoces. Por otra parte, podría ser peligrosa la tendencia a atribuir al bebé competencias cognitivas características de la vida adulta, y dejar de concebirlo como un ser que fundamentalmente «se hace fuera».

El comentario anterior es perfectamente aplicable a la concepción de Bower y Wishart (1979), según la cual las respuestas de sincronía interactiva y de imitación en neonatos indicarían la elaboración por el bebé de un juicio categorial implícito «muy abstracto» del tipo siguiente: «yo soy humano», «ellos son humanos», «yo soy como ellos». Es decir: el bebé poseería, de una forma «seguramente innata», una especie de categoría general de diferenciación de lo humano con respecto a lo no humano. El desarrollo social consistiría en un proceso de especificación progresivo a partir de este esquema general, especificación de las pautas de comunicación y de los objetos sociales preferentes. La idea de describir el desarrollo social como un proceso de especificación es interesante, pero la atribución al bebé de la categoría abstracta de «lo humano» supone un «reduccionismo desde arriba» tan peligroso como el que se emplea cuando se habla de «un estado de desorientación alucinatoria primitiva».

Trevarthen (1982) habla, por su parte, de que el lactante no sólo diferencia, desde las primeras semanas, entre «lo humano» y «lo no humano», sino que se enfrenta a una y otra categoría con motivaciones muy diferentes. Propone que el regulador primario del desarrollo mental en la infancia es el sistema de motivación interpersonal. La idea de una motivación primaria a la interacción, sin embargo, debe analizarse a la luz de ciertos resultados experimentales de J. S. Watson y C. T. Ramey (1972) que parecen indicar que los mecanismos que rigen las respuestas sociales y no-sociales del niño son los mismos. Watson y Ramey (1972) encontraron que lactantes de ocho semanas daban respuestas sociales a objetos inanimados cuando podían controlar el movimiento de un móvil mediante la presión de la cabeza en una almohada experimental. Estos resultados le hacen concluir a Watson (1979) que la percepción de una relación contingente entre las propias respuestas y una estimulación subsiguiente

es, posiblemente, el determinante principal que permite la diferenciación de los objetos sociales por el niño humano. En efecto, los objetos sociales se caracterizan, desde el principio, por proporcionar contingencias estímulares a las respuestas del bebé, mucho antes de que éste pueda brindárselas mediante el manejo de objetos no sociales (es decir, mucho antes de la aparición de las reacciones circulares y la conducta instrumental). El fenómeno de la aparición de respuestas sociales a la percepción de contingencias podría ayudar a explicar el curioso fenómeno de que muchas veces los procedimientos operantes favorezcan el desarrollo de la conducta social en autistas a pesar de su descuido de este área. Este efecto «inespecífico» de los procedimientos operantes podría estar relacionado con el hecho de que, en éstos, las respuestas del niño van seguidas de contingencias estímulares claras.

La dificultad para asociar las respuestas propias con las contingencias estímulares del medio social podría explicar, según este modelo, la seria perturbación de las pautas interactivas en autistas. Sin embargo, ésta es por ahora sólo una propuesta especulativa. Permitiría, eso sí, relacionar el «ansioso deseo de que el ambiente permanezca constante», concebido como una defensa contra el caos, con los déficit de las pautas de comunicación, y explicaría el hecho comprobado de que los ambientes estructurados producen mejores resultados terapéuticos que los ambientes laxos o del «laissez-faire» (Bartak, 1978).

El significado adaptativo (desde el punto de vista de la génesis de la conducta social) de la evocación de «respuestas sociales» a los estímulos que se asocian, de forma contingente, con la propia conducta se relaciona, sin duda, con el hecho de que, en las primeras semanas, los niños carecen de la habilidad instrumental necesaria para el control de los objetos físicos. Por ello son los objetos sociales los que brindan, de forma preferente, estímulos contingentes a las respuestas del niño. De una forma metafórica, podríamos decir que el niño de dos o tres meses se encuentra, por una parte, ante un mundo físico indiferente a su acción y, por otra, ante un mundo social que responde a ella con el movimiento, el sonido y el cambio de los parámetros de estimulación.

En realidad, las madres emplean, desde



muy pronto y de forma natural, procedimientos que facilitan la percepción de contingencias por parte de sus hijos. Mucho antes de la aparición de las reacciones circulares secundarias (Piaget, 1969), las personas encargadas del cuidado del niño hacen, con él, «juegos de repetición», en que partiendo de «interpretaciones en términos de intención» de las respuestas del niño, suscitan una y otra vez los mismos estímulos como consecuencia de tales respuestas. Es importante que reflexionemos sobre la contribución de estos juegos de repetición al origen de la interacción (y de la acción) intencional: mediante la presentación de estímulos repetidos contingentes a las respuestas del niño (aún no intencionales, en un sentido estricto), el adulto está estableciendo las bases de *predictibilidad* imprescindibles para la comunicación intencional. Esta predictibilidad está en la raíz de la capacidad de *anticipación* (de representación previa, más o menos oscura, de las consecuencias de las acciones), que fundamenta el concepto de intención.

La consideración de algunas de las alteraciones que suelen mostrar los niños autistas, a la luz de estos conceptos de predictibilidad y anticipación, resulta muy esclarecedora. Como ha señalado Belinchón (1983), partiendo del esquema clásico emisor-receptor de la comunicación, el niño autista se caracterizaría por la impredecibilidad: su conducta como «emisor de señales» (o de respuestas que son interpretadas como tales) resulta muy difícilmente predecible para las personas que tratan de establecer contacto con él. Las respuestas de emisión de estereotipias, evitación de contacto ocular, rabietas, indiferencia a la interacción, etc., no son las esperadas, a partir de nuestros contactos con el medio social, cuando tratamos de establecer comunicación con otras personas. Esta impredecibilidad explica la perplejidad y el desconcierto que suelen suscitar los niños autistas en las personas que tratan de comunicarse con ellos las primeras veces.

Por otra parte, también podemos hablar de la incompetencia de predicción de los niños autistas, considerándolos ahora en el papel de *receptores*. Como tales, parecen tener grandes dificultades para prever el curso sucesivo de acciones compartidas. Un buen ejemplo de ello es la falta de respuestas anticipatorias (de «levantar los brazos» en dirección al «emi-

sor») cuando van a ser cogidos, que suele describirse como uno de los primeros «síntomas» que se observan retrospectivamente al analizar la evolución de los niños autistas.

Lock (1978) ha analizado el desarrollo de las respuestas de anticipación a ser cogidos en los niños normales. En las primeras apariciones de esta función, los brazos del niño se levantan de manera mecánica gracias a la ayuda física de la madre. La repetición de esta pauta «me levantan los brazos-soy cogido» y la familiaridad con ella, desemboca en el reconocimiento de la acción sucesiva «ir a ser cogido» y la anticipación activa de la misma, que se muestra en el hecho de que el niño levanta los brazos cuando su madre está delante y prepara los suyos para cogerlo. El desarrollo de esta competencia de anticipación se expresa en la capacidad, cada vez mayor, de «anticipar desde antes». Así, llegará un momento en que bastará con que la madre esté delante para que el niño levante sus brazos. Este desarrollo es extremadamente importante porque, con él, el niño está *suscitando en la madre intenciones que ella no tenía*. Probablemente, la anticipación o suscitación de intenciones nuevas en la madre tenga un origen fortuito. En efecto, la anticipación *equivocada* de la acción futura de la madre (el niño levanta los brazos, ante la visión de madre, cuando ésta no tenía, de hecho, la intención de cogerle) se sigue, con frecuencia, de la acción de ésta («espera un momento, ahora te cojo»). La conducta del niño está adquiriendo, así, un valor de signo. Este es un ejemplo de origen interpersonal de una función intrapersonal.

La anticipación progresiva por parte del niño se expresa, después, en su conducta de levantar los brazos cuando se presentan *señales* de actividades que suelen asociarse con el hecho «ser cogido», por ejemplo: señales de que el niño va a ser cambiado de pañales, lavado, cambiado de ropa o de que va a recibir alimento: La fase final de este desarrollo se da cuando el niño, a través de la asimilación recíproca de diversos esquemas de interacción (mirar a la cara, tocar a la madre, levantar los brazos, etc.), es capaz de formular, de manera muy específica, una petición —la de ser cogido—. Estamos ante lo que Bates (1976) ha definido como un «protoimperativo». La relación entre estos esquemas interactivos asimila-



dos y el imperativo verbal («cógeme») es una relación de continuidad completamente natural. Desde un punto de vista funcional, el «cógeme» añade poco a la secuencia consistente en tocar la pierna de la madre, mirarla a los ojos y levantar los brazos hacia ella.

Este proceso parece estar alterado desde sus raíces en muchos niños autistas que no parecen ser capaces de desarrollar la competencia de predicción o anticipación necesaria para prever el cauce de la acción recíproca. Creo que esta incompetencia de predicción como receptores no se relaciona sólo con la acción social. El hecho de que los niños autistas no levanten los brazos cuando van a ser cogidos no parece ser simplemente una expresión de desinterés o falta de motivación interactiva, sino resultado de su dificultad para anticipar acontecimientos y, en definitiva, interpretarlos como señales. Así, los niños autistas no suelen preparar tampoco los brazos cuando se les va a lanzar una pelota: suelen permanecer con los brazos caídos, pegados al cuerpo, a pesar del gesto de acercar rápidamente a ellos la pelota con las dos manos como una señal evidente de que les va a ser lanzada. En un sentido muy literal, hay que enseñarlos, generalmente, a levantar sus brazos para formar el «esquema de recepción corporal» capaz de retener la pelota.

En resumen: la emisión de respuestas sociales a la percepción de contingencias (Watson, 1979) es el comienzo de un esquema evolutivo que se puede resumir con los conceptos de predictibilidad, anticipación e intención y que parece estar alterado en autistas. Esta alteración se mostraría en tres clases de perturbaciones muy características del autismo infantil precoz: 1) la falta de respuestas anticipatorias, que ya hemos comentado; 2) la emisión de conductas ritualistas y obsesivas y la expresión del «deseo ansioso de que el ambiente no cambie», y 3) las deficiencias en el desarrollo de la acción intencional.

Los rituales y dificultades para aceptar los cambios en el medio pueden entenderse, desde el marco interpretativo propuesto, como manifestación de la dificultad para establecer contingencias y anticipar acontecimientos. Los estímulos nuevos serán, en este caso, «nuevos» en un sentido muy literal y amenazante. Se presentarán como imprevisibles y no contingentes, suscitando respuestas de orientación

y alerta difícilmente habituales para un organismo sin esquemas con los que asimilarlos. La repetición circular de una gama muy limitada de conductas propias, en las que se concentra una gran cantidad de los recursos de atención del niño, se convierte, en estas circunstancias, en la mejor defensa contra el caos estimulatorio a que lleva la imposibilidad de predecir el curso de los estímulos externos, especialmente cuando provienen de agentes autónomos, como lo son los objetos sociales. Por otra parte, la resistencia a los cambios en el medio constituirá también —como la evitación de la conducta exploratoria y de búsqueda sistemática de la novedad— una defensa contra la amenaza de caos, con la consiguiente movilización de recursos de alerta.

Este carácter ritual y estereotipado presta a la conducta autista un aspecto «automatizado», que se relaciona con la impresión de falta de intencionalidad que esa conducta produce con frecuencia. En realidad, el análisis del propio concepto de intención y de la génesis de la conducta intencional (y más específicamente de la *intención de comunicarse*) proporciona herramientas muy valiosas para interpretar y tratar las alteraciones de la (inter-)acción, el gesto y el símbolo en los niños autistas. Por ello, conviene que nos centremos ahora en la descripción e interpretación de ese desarrollo.

Trevarthen (1982) atribuye al niño intenciones comunicativas muy tempranas. Propone que el bebé posee, desde el principio, diversos «patrones intrínsecos» de actividad que sirven de base a la competencia de comunicación. Incluso inmediatamente después del nacimiento, sería posible observar «acciones semejantes a gestos», consistentes en coordinaciones complejas de movimientos de brazos y manos, de orientación ocular y cefálica y en vocalizaciones y movimientos bucales. Estas actividades, muy integradas, están organizadas temporalmente de una forma clara y presentan un ritmo específico, de forma que cada acción separada llega a un «clímax», seguido de un declive subsiguiente. Es interesante señalar *cuándo* muestran los bebés esta clase de respuestas, según Trevarthen (1977): precisamente ante objetos (sociales) que proporcionan estímulos de sonido y movimiento ante estos «protogestos».

De nuevo consideramos un injustificable «reduccionismo desde arriba» la atri-



bución de «intención comunicativa» a los protogestos del neonato de que habla Trevarthen, o atribuirlos, como hace este autor, a una «motivación primaria hacia los objetos sociales». El concepto de intención no puede reducirse (como ya veremos en su momento) a este único componente de «tensión de meta», y el enfoque de Trevarthen parece suponer una noción muy empobrecida o peculiar de lo que son las intenciones o excesivamente «enriquecida» y peculiar de lo que son los neonatos.

Lo cierto, sin embargo, es que aunque el neonato no tenga «intención de comunicarse» (como propone Trevarthen), la madre o persona encargada de su crianza *se la atribuye*. Desde sus primeras interacciones con el niño, la madre parte del supuesto de que el bebé es como cualquier otra persona que se comunica. Además, no responde indiferenciadamente a las acciones del niño, sino que atiende selectivamente a los «protogestos», es decir: a las acciones a las que podríamos atribuir (como hacen Trevarthen y las madres) el carácter de gestos intencionales. Las acciones del niño son procesadas (dice Newson, 1978, p. 39) «a partir de un filtro de interpretación humana», según el cual, algunas de estas acciones, pero *no todas*, son coherentes y relevantes en términos humanos, en términos de su interpretación como conductas intencionales de comunicarse.

Como señala Newson, «el deseo de establecer un entendimiento compartido con su hijo es, normalmente, un poderoso motivo para la madre. Esta trata al niño, desde el nacimiento, como una persona con sus propios sentimientos, deseos, intenciones, etc., y busca la confirmación de que el niño se relacionará con ella de una forma personal. Sus sonrisas como respuesta a sus acercamientos proporcionan una importante confirmación de esa “humanidad”, y el hecho de que puedan producir “vocalizaciones semejantes a conversaciones” cuando ellas les hablan también contribuye a ello» (1978, p. 37). Esta atribución de intenciones, por parte de la madre, va a constituir una de las raíces principales del desarrollo de «auténticas intenciones» en el niño.

La falta de «respuestas confirmatorias» por parte del niño puede contribuir a la disminución de las conductas de «atribución de intención» en la madre, cuando ésta percibe que la consecuencia sistemá-

tica de sus esfuerzos de interacción es la «falta de refuerzo frustrante». En el caso de los autistas, éste puede ser uno de los mecanismos interactivos que se ponen en juego contribuyendo al escaso desarrollo posterior de la conducta intencional. No se trata de atribuir a una deficiencia de la madre *la causa* del autismo, sino de analizar, una vez más, la posible contribución de un mecanismo interpersonal al desarrollo de las funciones superiores en general y, en este caso, de la intención en particular. Es frecuente encontrar que los padres de autistas, después de numerosos e intensos esfuerzos por establecer relación con un hijo «no sintonizado» y «no armonizado», *renuncian* al intento como resultado de las contingencias de extinción a que ha sido sometida su conducta. Gran parte de la eficacia (relativa) que suele tener el tratamiento del autismo en sus primeros momentos se debe, precisamente, a que en el terapeuta no se ha dado ese proceso de frustración-extinción de los intentos interactivos.

Un punto de inflexión en el desarrollo de la conducta intencional en general y en la génesis de la intención comunicativa en particular va a ser marcado por los desarrollos de los esquemas de acción, la autonomía motriz y las pautas de preferencia social, que se dan hacia los cinco-seis meses. La adquisición de la sedestación posibilita que el niño establezca una nueva perspectiva en la relación con los objetos y las personas. Aumenta el interés por los objetos físicos y el niño comienza a emplear sus esquemas «para reproducir espectáculos interesantes» (son las reacciones circulares secundarias del tercer estadio de desarrollo sensoriomotor), evolución permitida por la coordinación previa de esquemas, especialmente de visión y prensión. Como dice Piaget, «el tercer estadio, que aparece con la prensión de objetos visuales, se caracteriza por la aparición de una conducta ya casi intencional..., es la reacción circular secundaria; es decir, el comportamiento que consiste en recobrar los gestos que por casualidad hayan ejercido una acción interesante sobre las cosas. Tal conducta rebasa la asociación adquirida por necesitar una búsqueda casi intencional para reproducir los movimientos ejecutados fortuitamente hasta entonces, pero no constituye aún un acto típico de inteligencia, ya que dicha búsqueda consiste simplemente en recobrar lo que acaba de hacerse y no en



inventar algo nuevo o aplicar lo conocido a circunstancias nuevas: los "medios" no están todavía diferenciados de los fines o, por lo menos, se diferencian de ellos demasiado tarde, después de la repetición del acto» (1969, p. 114).

El desarrollo de los esquemas preintencionales de reacción circular secundaria coincide más o menos temporalmente con lo que podemos denominar una «especificación de la sintonía»: el niño da muestras claras de discriminación y preferencia por determinados estímulos sociales (i. e., los que definen a la madre o persona encargada de su cuidado). Olson (1981), después de revisar las pruebas sobre la discriminación entre la madre y otras personas, señala que no hay duda de que ésta se da, en el plano visual, a partir de los cinco meses.

El proceso de discriminación y «especificación de la sintonía» (o la expresión de preferencia social) puede retrasarse considerablemente (a veces, años) en el caso de algunos niños autistas. Cuando ello ocurre, la falta de respuestas de discriminación tiende a acentuar la frustración de los esfuerzos comunicativos de las personas más cercanas al niño. Pero, en otros casos, el niño autista desarrolla las pautas de discriminación social en su momento, a pesar de lo cual mostrará posteriormente una alteración de las respuestas de interacción y comunicación social y, en un primer momento, de la propia «intención de comunicarse». Ciertamente, aunque el desarrollo de los esquemas preintencionales de reacción circular secundaria y la «especificación de la sintonía social» constituyen requisitos necesarios para el desarrollo posterior de los esquemas interactivos y de la intención comunicativa, no pueden considerarse como requisitos suficientes.

Bates (1976), Bates *et al.* (1979 a, b) y Harding y Golinkoff (1979) coinciden en señalar que los comienzos de una auténtica comunicación intencional pueden observarse hacia los nueve meses. Podemos decir que, por esta edad, se dan desarrollos de las pautas de intención y comunicación en el niño que establecen una especie de diferencia cualitativa entre el desarrollo normal y el autista. La relación simultánea con niños autistas y niños normales de esta edad (nueve a doce meses) pone de manifiesto que en éstos se realizan adquisiciones que marcan una barrera que es necesario analizar y traspasar

para entender y ayudar a los niños autistas desde una perspectiva evolutiva. Lo que ocurre a esta edad es que las intenciones comunicativas del niño, expresadas principalmente por la *asimilación recíproca de esquemas de interacción o de acción e interacción*, ya no son una simple atribución de las personas que le rodean (como ocurre con las conductas precomunicativas de la fase anterior, vid. Ryan, 1974, y Shotter, 1978), sino que comienzan a definir objetivamente su repertorio conductual. Así, cuando un niño de la fase perlocucionaria (Bates, Camaioni y Volterra, 1979) —es decir, la fase anterior a los nueve meses, en que aún no es posible hablar de auténtica comunicación intencional— trata de lograr un objeto poseído por un adulto, dirigirá todos sus esfuerzos y esquemas de acción al objeto, mientras que en esta nueva fase, «ilocucionaria» en la terminología de Bates *et al.* (op. cit.), tenderá a coordinar esquemas de interacción, formulando un «protoimperativo» (p. e., mirar, tocar al adulto, dirigir la mano hacia el objeto sin llegar a tocarlo), asimilándolos o no a esquemas de acción (p. e., «coger» el objeto) (Sugarman-Bell, 1978). Los dos niños tratan de alcanzar el objeto, pero el niño de la fase ilocucionaria dirige también conductas al adulto, como *con intención* de comunicarse con él, de *utilizar al adulto como medio* para lograr el objeto, sirviéndose de esquemas de interacción y no sólo de esquemas de acción.

Para Sugarman (1973) es esta competencia para coordinar esquemas de acción y de interacción (o, como prefiere denominarlos, «actos orientados a los objetos» y «actos orientados a las personas») la que define a este nuevo período en el desarrollo de la comunicación intencional, que corresponde al estadio quinto de la evolución de la inteligencia sensoriomotora. Ciertamente, desde el estadio de aparición de las reacciones circulares secundarias (el estadio tres, a que antes me he referido), el niño se muestra capaz de iniciar y continuar interacciones simples con los objetos sociales (y no sociales), empleando esquemas como sonreír o agitar los brazos, para mantener intercambios sociales interesantes, o chupar, sacudir, golpear objetos, en el caso de los esquemas de acción. Sin embargo, aún no es capaz de coordinar esquemas de acción y/o interacción en unidades integradas. Por otra parte, aunque en el estadio cuatro de



desarrollo sensoriomotor (definido por las coordinaciones complejas de reacciones circulares secundarias) el sujeto es capaz de mantener sus intercambios con personas y objetos, coordinando diversos esquemas, nunca interrumpe sus «actos complejos orientados a las personas» con esquemas de objeto, ni asimila «esquemas de persona» a los «actos complejos dirigidos a los objetos». Es decir: en el período cuatro de desarrollo sensoriomotor, el niño tiene *dos repertorios separados* de esquemas dirigidos a objetos y esquemas dirigidos a personas. En este aspecto, no podríamos hablar aún de referencia ni de comienzo de un «significado objetivo» en la conducta del niño.

Sin embargo, en el período cinco de desarrollo sensoriomotor, cuyo comienzo podemos datar hacia los nueve meses, el desarrollo de la conducta instrumental y de diferenciación medios-fines se acompaña de un cambio significativo en la evolución de las pautas de interacción: ahora, el sujeto es capaz de interrumpir actos complejos de objeto o de persona para insertar en ellos esquemas del otro repertorio («esquemas de objeto» en los «actos complejos de persona» y «esquemas de persona» en los «actos complejos de objeto»). Esta asimilación recíproca de esquemas de acción e interacción permite el desarrollo de las dos clases de performativos gestuales que han descrito Bates, Camaioni y Volterra (1979): los *protoimperativos*, en que el niño emplea al adulto para obtener determinados objetos, y los *protodeclarativos*, en que utiliza los objetos para obtener la atención del adulto (como en el esquema de señalar con intención comunicativa).

El empleo de protoimperativos y protodeclarativos sirve de índice de una auténtica «comunicación intencional», por parte del niño. En un penetrante artículo sobre «El desarrollo de la intención de comunicarse», Carol G. Harding (1982) parte del concepto de «intención» de Ryan (1970) para describir el origen y los requisitos de esta nueva intención específica que tiene el niño, desde los nueve meses, más o menos: la de comunicarse con otras personas. Ryan incluye cuatro fases o componentes en su concepto de intención: 1) un componente inicial de excitación o «tensión de meta», por el que el sujeto percibe una situación y se hace «consciente» de una meta; 2) la formación de un plan para lograr la meta; 3) una

actitud de necesidad, que lleva a la formación de planes alternativos, en caso de requerirlo, y 4) la persistencia en el intento de lograr la meta. Para Harding (op. cit.) estos cuatro componentes pueden tener desarrollos relativamente independientes, y las discrepancias anteriores sobre el desarrollo de la intención comunicativa en el niño se deberían a que los distintos investigadores han centrado su atención en distintos aspectos del concepto total de intención. Recordemos, por ejemplo, que Trevarthen (1974) hablaba de una intención comunicativa desde las primeras semanas del niño, mientras que Bates (1976) señalaba que en el período «perlocucionario», anterior a los nueve-diez meses, aún no puede hablarse de auténtica intención comunicativa. Esta discrepancia podría explicarse por el hecho de que Trevarthen se refiere, probablemente, al componente 1 del concepto de intención (el de tensión de «meta», algo así como una «excitación precomunicativa hacia el objeto social», que se expresaría en los «protogestos» de que habla Trevarthen, y que son interpretados como gestos por la madre), mientras que Bates parece tener una concepción más restrictiva y completa que incluye los cuatro componentes de la intención.

Los requisitos necesarios para que se den los cuatro componentes de la intención, en el caso de la interacción comunicativa, se dan sólo en el estadio 5 de desarrollo sensoriomotor. Harding (1982) ha establecido estos requisitos desde el punto de vista cognitivo: «Parece —dice— que la naturaleza compleja de la comunicación requiere la coordinación de tres aspectos, por lo menos, de la causalidad: i. e. el conocimiento de las relaciones medios-fines, la causalidad objetiva y el conocimiento de que los otros pueden ser agentes causales» (p. 146). Aunque podemos hablar de una cierta diferenciación medios-fines desde el estadio 3, de las reacciones circulares secundarias, en este momento los «medios no están aún organizados en planes coordinados: «los planes del niño parecen ser medios sin organizar para hacer que las cosas ocurran, y apenas hay diferencias en sus procedimientos entre las situaciones sociales y las no sociales» (ibidem). En la medida que se coordinan los esquemas sensoriomotores, al servicio de fines, el niño da muestras de tener un plan (componente 2 en el modelo de intención),



cosa que ocurre en el estadio 4. Sin embargo, aún no es un «plan de comunicarse». Para poder hablar de plan de comunicarse es necesario que el niño desarrolle una cierta noción de causalidad objetiva y reconozca que su madre (o el adulto que sea) puede jugar un papel importante en el logro de sus metas y la posibilidad de utilizarla como agente causal. Es en el estadio 5 cuando el niño comienza a darse cuenta de que ciertas conductas suyas, como las de establecer contacto ocular, vocalizar, sonreír, tratar de alcanzar, etc., *hacen que su madre actúe como agente* y comienza a servirse, intencionalmente, de estos esquemas interactivos, integrándolos en sus «planes de conducta».

Es interesante señalar que, en el caso de los niños autistas, se observan retrasos importantes en los desarrollos sensoriomotores que parecen estar implicados, de un modo más directo, en el desarrollo de la «intención comunicativa» según el modelo de Harding, al que acabo de referirme. Así, Curcio (1978) estudió el funcionamiento sensoriomotor y el empleo de comunicación no verbal en doce niños autistas sin lenguaje. La administración a estos niños de las escalas adaptadas de permanencia objetiva, imitación gestual, empleo de medios y causalidad de la prueba de Uzgiris y Hunt (1975) ponía de manifiesto un perfil específico en el que el desarrollo de la permanencia de objeto no parecía severamente deteriorado (alcanzando el estadio 5 en todos los niños), mientras que lo estaba en muy alto grado la imitación (que no alcanzaba el estadio 5 en tres cuartas partes de los sujetos, y no aparecía en absoluto en 5 de ellos). Por otra parte, la ejecución en las escalas de medios-fines y causalidad (más deficiente que la obtenida en la escala de permanencia del objeto, pero mejor que la obtenida en imitación) presentaba una alta correlación con el nivel de comunicación prelingüística de los niños. Curcio (op. cit.) sugiere que las conductas del estadio 3 de desarrollo de la imitación y del 5 de desarrollo de las nociones de causalidad y medios fines constituyen requisitos necesarios para el desarrollo de pautas de comunicación intencional, sugerencia que es totalmente compatible con el modelo citado de Harding (1982).

Un resultado muy importante del trabajo de Curcio (1978) es *la falta de protodeclarativos* que se observaba en todos los

niños autistas. Para este autor, esta carencia podría constituir una pauta de desarrollo específica de estos niños que establece una diferencia cualitativa con el desarrollo observado en sujetos normales o con otras alteraciones y/o deficiencias. En efecto: el niño autista no suele servirse de los sujetos para evocar la atención de los que le rodean, y conductas como las de «señalar» con el índice o tratar de «dirigir la atención del otro» por cualquier otro medio (por ejemplo, vocalizaciones, miradas y actitudes corporales hacia el objeto o suceso, para «compartir la atención») constituyen una carencia muy característica de su repertorio comportamental. En este sentido, es importante destacar que los protodeclarativos constituyen un estadio superior (en comparación con los protoimperativos) en la construcción de un mundo de referencias objetivas y *compartidas, de significados negociados*, por parte del niño. Los recursos para compartir la atención, el hecho de compartir la atención, constituyen premisas básicas en el origen *interactivo de los símbolos* (por ejemplo, de los símbolos convencionales y «que tienen que ser negociados» del lenguaje humano). Además, la presencia de protodeclarativos constituye un índice de desarrollo de una auténtica intención de comunicarse, ya que, mientras emplea «protoimperativos», la intención primaria del niño es lograr el objeto que sea, conseguir aquello que pide, mientras que, cuando «declara» (o «protodeclara») lo que quiere es, precisamente, comunicarse, mantener la experiencia social fundamental de compartir con otro la atención y el interés y/o transmitir información predicativa (o, si se quiere, «pre-predicativa») acerca de los objetos, acontecimientos y relaciones.

Empleando el término de Trevarthen y Hubley (1978), podríamos decir que el niño autista, generalmente, no parece alcanzar en su momento la «intersubjetividad secundaria», que implica la motivación deliberada de compartir los intereses y experiencias con otras personas: «Cuando un niño de diez meses —dicen estos autores— ofrece un objeto a la palma extendida de otra persona, hace una emisión vocal y gestual con la forma de una petición o declaración, responde con una cooperación precisa a una petición formulada por signos faciales o mediante gestos y palabras, comparte un juego de «toma y daca» y obedece a instrucciones apren-



didas —formuladas verbal o gestualmente— de coger objetos o realizar manipulaciones específicas con ellos; la forma expresiva de lo que hace el niño otorga a estos actos un aspecto cooperativo que no se observa en la conducta de ninguna otra especie» (1978, página 214). Para Trevarthen y Hubley el niño está expresando, en estos actos, una nueva «*confianza* en sí mismo y en los otros». La palabra «confianza» hace referencia tanto a la habilidad para realizar los actos como «self» y agente independiente, como el sentido de «estar en una relación fiable» con el otro. A pesar de que no comparto el fuerte innatismo y «preformismo» que tiñe las concepciones de Trevarthen y Hubley, esta descripción tiene la importancia de relacionar el desarrollo de la comunicación intencional con la génesis de la identidad, y con el concepto de «confianza», que a su vez podría vincularse al desarrollo de las nociones de causalidad (ya que sólo es posible la confianza en la acción del otro cuando se le concibe como agente causal). Podemos retener también el concepto de intersubjetividad secundaria, para decir que es esa intersubjetividad la que no alcanzan los niños autistas, por lo general, y el grado más alto de identidad que expresa y permite la intersubjetividad secundaria (la motivación a compartir con un agente personal externo, la intención exclusiva de comunicarse) no sería desarrollado por muchos niños autistas.

El desarrollo de la intención comunicativa implica no sólo la asimilación recíproca de esquemas de acción e interacción y la aparición, a partir del desarrollo de nociones medios-fines y de causalidad, de una nueva clase de motivaciones a «compartir referencias», sino también un *cambio progresivo en la propia topografía de los esquemas interactivos*. Dada la gran importancia que tiene, probablemente, este cambio en el origen del mundo simbólico (tan alterado en autistas) conviene que nos detengamos en su comentario.

Desde el punto de vista de la «forma», de la topografía de la conducta, hay una diferencia clara entre los esquemas de acción y los esquemas de interacción (diferencia cuyas implicaciones para la génesis del mundo simbólico no habían sido, hasta ahora, suficientemente analizadas). La diferencia es la siguiente: mientras que un esquema de acción constituye un «ciclo completo» y, en cierto modo,

cerrado de conducta, el esquema interactivo, tal como es realizado por un sujeto, es sólo una fracción o parte de una acción total, que es completada por otro sujeto. Recordemos la definición de comunicación que recogíamos al principio de este artículo: «Aquello que está implicado en la coordinación de actividades separadas de dos o más individuos en una sola actividad social» (Clark, 1978, p. 233). Como señala el propio Clark, el origen de los esquemas interactivos residirá en los propios esquemas de acción instrumental. Así, la conducta de tender la mano o los brazos hacia un objeto que está fuera del alcance propio, con el fin de que el adulto proporcione el objeto deseado, es como una «contracción» de la conducta instrumental total de alcanzar y coger el objeto. La conducta del niño de once meses que levanta los brazos para que su madre lo coja es una fracción de la conducta total de abrazar.

Llamamos «índices» a estas fracciones de la conducta instrumental total, que se realizan, en principio, en situaciones comunicativas. En la relación instrumental con objetos, el empleo de índices no tiene sentido. Si uno emplea un martillo, por ejemplo, como instrumento para clavar, no puede «realizar el índice de ir a clavar» esperando que el martillo «termine la conducta», sino que tendrá que realizar, por cada golpe, la acción *completa*, consistente en describir un ángulo con el brazo y martillo, que va desde la distancia calculada para dar un golpe efectivo hasta el choque del martillo con el clavo. No cabe, desde luego, «dejar el ángulo por la mitad», porque el instrumento inerte no va a terminar, por sí solo, el recorrido del ángulo efectivo.

En el caso de la relación con personas, la situación es completamente diferente. Ahora el niño puede empezar una conducta que va a ser terminada por el compañero de interacción o bien terminar una conducta que ha sido comenzada por éste. De hecho, la terminación por el adulto de las conductas comenzadas por el niño es el origen de las interacciones intencionales de éste, desde el momento en que toma conciencia de que sus «fracciones de conducta» (por ejemplo, el comienzo de realización de un esquema como el de alcanzar un objeto) tienen valor de señal capaz de evocar la conducta del adulto con la que se completa la acción interactiva total. Al niño, enton-



ces, le bastará, por ejemplo, con elevar los brazos en dirección del objeto, para que éste le sea entregado por el adulto y su acción será tanto más efectiva cuanto más «específica» sea la demanda. Esta especificidad puede lograrse mediante la coordinación de esquemas de acción e interacción. Por ejemplo: si el niño no se limita a levantar los brazos hacia el objeto, sino que también mira al adulto y vocaliza, aumentará la probabilidad de evocar la conducta de «dar el objeto» en el adulto.

Desde el punto de vista de la «topografía» de la conducta, el desarrollo de estos esquemas interactivos se caracteriza por una condensación y ritualización progresiva. En la medida en que el niño es más capaz de «anticipar» con confianza (para retomar el término de Trevarthen y Hubley) los resultados de sus índices interactivos, será menor la fracción de la conducta total que presente como señal interactiva; por ejemplo, le bastará con señalar con una mano el objeto (en vez de levantar los dos brazos hacia él) y coordinar este esquema con los de mirar, vocalizar, etc., para lograr la meta deseada (que el adulto le entregue el objeto). Los vectores de coordinación (o asimilación) progresiva y de «condensación» y ritualización que definen el desarrollo de los esquemas interactivos son, en gran parte, solidarios y establecen una diferenciación progresiva de los esquemas de interacción con respecto a los esquemas de acción instrumental.

En el caso de los niños autistas, este desarrollo, que marca una progresiva diferenciación entre los esquemas de interacción y acción instrumental, se encuentra siempre seriamente alterado. En primer lugar, el niño tenderá, con frecuencia, a comportarse en las situaciones comunicativas como en las instrumentales. Es decir, a emplear esquemas de uso de instrumentos en las relaciones con personas. Un ejemplo bien conocido puede ser muy ilustrador: una conducta muy frecuente en autistas consiste en que, cuando quieren algo, toman la mano del adulto, la llevan hasta el objeto deseado e incluso *manipulan el objeto deseado sirviéndose de la mano del adulto como si fuera un instrumento inerte*. Así, en una película filmada por el autor, A., un niño autista que en el momento de la filmación tenía seis años, toma una y otra vez la mano de su padre y la lleva hasta la manivela de

un tren mecánico de juguete, para que el padre mueva el trenecito al hacer girar la manivela. Otra escena muy frecuente es la del niño autista que toma la mano de su madre (frecuentemente por la muñeca, tomando ésta «como si fuera un mango», en un contacto que no tiene la calidez de las palmas entrelazadas) y «lleva la mano» hasta un vaso, para que le den agua. Estas conductas se han interpretado como un «uso de las personas como objetos» y como muy características del estadio 4 de desarrollo sensoriomotor. Hacia los ocho meses, es frecuente que los niños normales tengan conductas semejantes a éstas, de «empleo de la mano de otro como instrumento». Lo que indican realmente estas conductas es una indiferenciación entre la acción con instrumentos y la interacción, desde el momento en que el niño realiza, en su relación con las personas, un ciclo conductual completo y cerrado, no condensado ni fraccionado, no anticipatorio, como el que realizamos cuando empleamos un martillo (recordemos el ejemplo de «tener que describir todo el ángulo» en cada golpe). En definitiva, el niño aplica a la mano del adulto un esquema de acción instrumental.

Por otra parte, es frecuente que, en las relaciones con personas, los niños autistas no coordinen esquemas interactivos; por ejemplo, el niño puede tomar de la mano al adulto, pero al mismo tiempo mirará para otro sitio, evitando establecer contacto ocular, como si la coordinación y asimilación recíproca de esquemas interactivos produjera una activación excesiva que tiene que ser evitada defensivamente.

¿Qué relaciones tienen estos retrasos y perturbaciones del desarrollo de los esquemas de interacción con las alteraciones posteriores del mundo simbólico en autistas? Es evidente que, en la medida que se fraccionan y condensan, diferenciándose como tales, en la medida en que se coordinan obedeciendo a un plan intencional y que se emplean en situaciones de interacción en que se da un proceso continuado de «negociación de significados» y anticipación de la conducta del otro, los esquemas de interacción adquieren progresivamente valor de signos. Si recordamos la identificación de Osgood (1952), por ejemplo, de los signos con «respuestas fraccionales anticipatorias de meta», podremos entender, a partir de las consideraciones anteriores, la íntima relación que existe entre el desarrollo de los



esquemas interactivos (que son, por definición, conductas fraccionales, respuestas anticipatorias de meta) y el origen de la competencia simbólica del niño. En la concepción de Piaget (1977) esta relación queda oscurecida por la insistencia en vincular el origen del mundo simbólico a la coordinación y diferenciación progresiva de los esquemas de acción. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el desarrollo de la acción instrumental, por sí solo, difícilmente podría ser responsable de la interiorización, en forma de símbolos, de respuestas fraccionales, al definirse la acción instrumental como «necesariamente completa y cerrada en sí misma». Por el contrario, desde el propio origen de la acción interactiva, encontramos los vectores de desarrollo (vectores de condensación, «convencionalización» y ritualización, fraccionamiento, anticipación) que van a definir la evolución del mundo simbólico.

En el caso de los sujetos con autismo infantil, encontramos una seria alteración que no afecta exclusivamente al lenguaje, sino a todo el mundo simbólico: Ungerer y Sigman (1981), por ejemplo, han demostrado la alta correlación que se da entre las dificultades de comprensión del lenguaje en autistas y las alteraciones y carencias en el juego simbólico y empleo funcional de objetos. Riguet, Taylor, Benaroya y Klein (1981), comparando a niños autistas, normales y con síndrome de Down de edad mental equivalente, encontraron que, con respecto a los otros dos grupos, los niños autistas juegan menos, presentan un nivel simbólico mucho más bajo en su juego e imitan menos. En un estudio muy sugerente, Hammes y Langdell (1981) han analizado la presencia de varios «precursores simbólicos» en niños autistas, encontrando que, en comparación con niños deficientes de EM equivalente, aquéllos muestran menor capacidad para manipular las imágenes mentales de forma propositiva y significativa y presentan importantes dificultades para

anticipar sucesos futuros. Ya nos hemos referido a esta dificultad anticipatoria, a la dificultad de «predicción como receptores» y las posibles raíces de este fenómeno en los de percepción de contingencias. Como ha señalado Bruner (1976), la falta de capacidad de anticipación puede constituir una seria dificultad para el desarrollo de las relaciones interpersonales y, desde luego, del mundo simbólico.

Estas alteraciones simbólicas en autistas sólo pueden entenderse en el contexto de su origen interactivo, desde la idea vygotkiana de que «todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos». El tratamiento de las pautas de interacción, la construcción de programas específicos diseñados para que el niño aprenda a desarrollar índices en situaciones de relación, a coordinar esquemas de interacción entre sí y con esquemas de acción, a anticipar procesos interactivos y, desde luego, a preferir a las personas y armonizar sus respuestas con las de ellas, puede acercarnos a una intervención terapéutica más eficaz con niños autistas. En L., por ejemplo (el niño con el que comenzábamos este artículo), el trabajo programado de desarrollo y coordinación de pautas interactivas en situaciones de relación ya ha producido sus primeros resultados en la aparición de algunas simbolizaciones espontáneas de lenguaje y juego. Es una esperanza.

Sin embargo, aún queda mucho camino que recorrer en la comprensión del desarrollo de la interacción, del origen del niño como ser social, de la relación entre el desarrollo de los esquemas interactivos y los símbolos. En este artículo sólo he pretendido señalar algunos trechos del camino, que está aún muy lejos de poder considerarse cerrado. Si estas consideraciones, de valor indicativo, ayudan a entender y tratar mejor a los niños autistas (y quizá, en algo, a los normales), desde una consideración interaccionista del desarrollo, habrán cumplido su propósito.

Referencias

- ALPERN, G. D.: «Measurement of "untestable" autistic children». *Journal of Abnormal Psychology*, 1967, 72, 478-496.
- BANDURA, A.: *Teoría del aprendizaje social*. Madrid. Espasa-Calpe, 1982.
- BARTAK, L.: «Educational approaches». En M. RUTTER y E. SCHOPLER (Eds.): *Autism. A reappraisal of concepts and treatment*. Nueva York. Plenum, 1978.
- BATES, E.: *Language and Context: The acquisition of pragmatics*. Nueva York. Academic Press, 1976.
- BATES, E.; BENIGNI, L.; BRETHERTON, T.; CAMAIONI, L., y VOLTERRA, V.: *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. Nueva York. Academic Press, 1979.



- BATES, E.; CAMAIONI, L., y VOLTERRA, V.: «The acquisition of performatives prior to speech». En OCHS y SCHIEFFELIN (Eds.): *Developmental Pragmatics*. Nueva York. Academic Press, 1979.
- BELINCHÓN, M.: «Repetir lo repetido: una aproximación lingüística al tratamiento conductual de los ecos demorados». Ponencia presentada al II Symposium Nacional de Autismo. Benicasim (Castellón). Marzo 1983 (sin publicar).
- BENDER, L., y GRUGGET, A. E.: «A study of certain epidemiological problems in a group of children with childhood schizophrenia». *American Journal of Orthopsychiatry*. 1956, 26, 131-145.
- BERLYNE, D. E.: «The influence of the albedo and complexity of stimuli on visual fixation in the human infant». *British Journal of Psychology*. 1958, 49, 315-318.
- BETTELHEIM, B.: *The empty fortress-Infantile Autism and the birth of the self*. Nueva York. The Free Press, Collier-Macmillan, 1967.
- BOWER, T. G. R., y WISHART, J. G.: «Towards a unitary theory of development». En E. B., THOMAN (Ed.): *Origins of the infant's social responsiveness*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum, 1979, 65-69.
- BRENNAN, W. M.; AMES, E. W., y MOORE, R. W.: «Age differences in infant's attention to patterns of different complexities». *Science*, 1966, 151, 354-355.
- BRUNER, J. S.: «The ontogenesis of speech acts». *Journal of Child Language*, 1975 a, 2 (1), 1-19.
- BRUNER, J. S.: «From communication to language: a psychological perspective». *Cognition*, 1975 b, 5, 255-287.
- BRUNER, J. S.: «Early social interaction and language acquisition». En H. R. SCHAFFER (Ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*. Londres. Academic Press, 1977, 271-290.
- BRUNER, J. S.: «On prelinguistic prerequisites of speech». En R. N. CAMPBELL y P. T. SMITH (Eds.): *Recent advances in the psychology of language*. Nueva York. Plenum Press, 1978.
- CANTWELL, D. P.; BAKER, L., y RUTTER, M.: «Family factors». En M. RUTTER y E. SCHOPLER (Eds.): *Autism. A reappraisal of concepts and treatment*. Nueva York. Plenum, 1978.
- CLARK, R. A.: «The transition from action to gesture». En A. LOCK (Ed.): *Action, gesture and symbol. The emergence of language*. Londres. Academic Press, 1978, 231-257.
- COLBERT, E. G., y KOEGLER, R. R.: «Diagnosis of schizophrenia in young children». *California Medicine*. 1958, 89, 215-216.
- COLEMAN, M. (Ed.): *The autistic syndromes*. Nueva York. Elsevier, 1976.
- COLLIS, G. M.: «Visual co-orientation and maternal speech». En H. R. SCHAFFER (Ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*. Londres. Academic Press, 1977, 325-335.
- COLLIS, G. M., y SCHAFFER, H. R.: «Synchronization of visual attention in mother-infant pairs». *Journal of Child Psychology*. 1975, 11, 315-320.
- CONDON, W. S.: «Multiple responses to sound in dysfunctional children». *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*. 1975, 5, 37-56.
- CONDON, W. S.: «An analysis of behavioral organization». *Sign Language Studies*. 1976, 13, 285-318.
- CONDON, W. S.: «A primary phase in the organization of infant responding behavior». En H. R. SCHAFFER (Ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*. Londres. Academic Press, 1977, 153-176.
- CONDON, W. S., y SANDER, L. W.: «Neonate movement is synchronized with adult speech: interactional participation and language acquisition». *Science*. 1974, a, 183, 99-101.
- CONDON, W. S., y SANDER, L. W.: «Synchrony demonstrated between movements of the neonate and adult speech». *Child Development*. 1974, b, 45, 456-462.
- CURCIO, F.: «Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children». *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*. 1978, 8, 282-292.
- CHURCHILL, D. W.: «The relation of infantile autism and early childhood schizophrenia to developmental language disturbances of childhood». *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*. 1971, 2, 182-197.
- DEMYER, M. K.: «Motor, perceptual-motor and intellectual disabilities of autistic children». En WING (Ed.): *Early Childhood Autism*. Oxford. Pergamon, 1976.
- DEMYER, M. K.; BARTON, S.; ALPERN, G. D.; KIMBERLIN, C.; ALLEN, J.; YANG, E., y STEELE, R.: «The measured intelligence of autistic children». *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*. 1974, 4, 42-60.
- DESPERT, J.: «Some considerations relating to the genesis of autistic behavior in children». *American Journal of Orthopsychiatry*. 1951, 21, 335-350.
- DOLLARD, J., y MILLER, N. E.: *Personality and Psychotherapy*. Nueva York. Mc Graw Hill, 1950.
- EISENBERG, R. B.: *Auditory Competence in early life: The roots of communicative behavior*. Baltimore, Md. University Park Press, 1976.
- EISENBERG, R. B.: «Stimulus significance as a determinant of infant responses to sound». En E. B. THOMAN (Ed.): *Origins of the infant's social responsiveness*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum, 1979, 1-32.
- FANTZ, R. L.: «The origin of form perception». *Scientific American*, 1961, 204, 66-72.
- FANTZ, R. L.: «Pattern discrimination and selective attention as determinants of perceptual development from birth». En H. H. KIDD y J. L. RIVOIRE (Eds.): *Perceptual development in children*. Nueva York. International Universities Press, 1966.
- FARNHAM-DIGGORY, S. (Ed.): *Information processing in Children*. Nueva York. Academic Press, 1972.
- FOGEL, A.: «Temporal organization in mother-infant face-to-face interaction». En H. R. SCHAFFER (Ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*. Londres. Academic Press, 1977, 119-152.
- GALLAGHER, J. D.: «Personality development in preadolescent mentally retarded children». *American Journal of Mental Deficiency*, 1962, 116, 25-31.
- GOUIN-DECAIRE, T.: *Intelligence and affectivity in early childhood: An experimental study of Jean Piaget's object concept and object relations*. Nueva York. International Universities Press, 1966.
- GOUIN-DECAIRE, T., y RICARD, M.: «La socialización del lactante». *Mundo científico*, 1983, 22, 120-129.
- GOULET, J.: «Notion de causalité et réactions à la personne étrangère chez le jeune enfant». En T. G. DECAIRE (Ed.): *La réaction du jeune enfant à la personne étrangère*. Montréal. Les Presses de l'Université de Montréal, 1972.
- HAMMES, T. G. W., y LANGDELL, T.: «Precursors of symbol formation and childhood autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1981, 11, 331-346.



- HARDING, C. G.: «Development of the intention to communicate». *Human Development*, 1982, 15, 140-151.
- HARDING, C. G., y GOLINKOFF, R. M.: «The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants». *Child Development*, 1979, 50, 33-40.
- HARLOW, H. F.: «The nature of love». *American Psychologist*, 1958, 13, 673-685.
- HARLOW, H. F.: «The heterosexual affectional system in monkeys». *American Psychologist*, 1962, 17, 1-7.
- HERMELIN, B., y O'CONNOR, N.: *Psychological experiments in autistic children*. Londres. Pergamon Press, 1970.
- HERSHERSON, M.: «Visual discrimination in the human newborn». *Journal of Comparative Physiological Psychology*, 1964, 58, 270-276.
- KANNER, L.: «Autistic disturbances of affective contact». *Nervous Child*, 1943, 2, 217-250.
- KANNER, L., y EISENBERG, L.: «Notes on the follow-up studies of autistic children». En HOCH y ZUBIN (Eds.): *Psychopathology of Childhood*. Nueva York. Grune and Stratton, 1955.
- KAYE, K.: «Infants' effects upon their mothers' teaching strategies». En GLIDEWELL (Ed.): *The social context of learning and development*. Nueva York. Gardner, 1976.
- KAYE, K.: «Toward the origin of dialogue». En H. R. SCHAFFER (Ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*. Londres. Academic Press, 1977, 89-118.
- KOVACH, J.K., y HESS, E. H.: «Imprinting: effects of painful stimulation upon the following response». *Journal of Comparative Physiological Psychology*, 1963, 56, 461-464.
- LOCK, A.: «The emergence of language». En A. LOCK (Ed.): *Action, Gesture and Symbol: The emergence of Language*. Nueva York. Academic Press, 1978, 3-18.
- LOTTER, V.: «Epidemiology of autistic conditions in young children: II. Some characteristics of the parents and children». *Social Psychiatry*, 1967, 1, 163-176.
- MAHLER, M.: *Simbiosis humana: Las vicisitudes de la individuación. I. Psicosis infantil*. Méjico. Joaquín Mortiz, 1972.
- MELTZOFF, A., y MOORE, M.: «Imitation of facial and manual gestures». *Science*, 1977, 198, 75-80.
- MORTON-EVANS, A., y HEMSLEY, R.: «Paired associate learning in early infantile autism and receptive developmental aphasia». *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1978, 8, 61-69.
- NELSON, K.: «Concept, word and sentence: interrelations in acquisition and development». *Psychological Review*, 1974, 81, 267-285.
- NEWSON, J.: «Dialogue and development». En A. LOCK (Ed.): *Action, Gesture and Symbol. The emergence of Language*. Londres. Academic Press, 1978, 31-43.
- OLSON, G. M.: «The recognition of specific persons». En M. E. LAMB y R. SHERROD (Eds.): *Infant social cognition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1981.
- OSGOOD, CH. E.: «The nature and measurement of meaning». *Psychological Review*, 1952, 49, 197-237.
- PIAGET, J.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid. Aguilar, 1969.
- PIAGET, J.: *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires. Pique, 1971.
- PIAGET, J.: *La formación del símbolo en el niño*. México. F. C. E., 1977.
- PIGGOTT, L. R.: «Overview of selected basic research in autism». En S. CHESSE y A. THOMAS (Eds.): *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development*. Nueva York. Bruner/Mazel, 1980.
- PUTNAM, M. C.: «Some observations on psychosis in early childhood». En G. CAPLAN (Ed.): *Emotional problems of Early Childhood*. Nueva York. Basic Books, 1955.
- RAGLAND, E. V.; KERR, M. M., y STRAIN, P. S.: «Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn autistic children». *Behavior Modification*, 1978, 2, 565-578.
- RANK, B.: «Adaptation of the psychoanalytic technique for the treatment of young children with atypical development». *American Journal of Orthopsychiatry*, 1949, 19, 130-139.
- RANK, B.: «Intensive study and treatment of preschool children who show marked personality deviations and "atypical development" and their parents». En G. CAPLAN (Ed.): *Emotional problems of early childhood*. Nueva York. Basic Books, 1955.
- REISER, O.: «Psychosis in infancy and early childhood as manifested by children with atypical development». *New England Journal of Medicine*, 1963, 269, 798-884.
- RICKS, D. M., y WING, L.: «Language, communication and the use of symbols». En WING (Ed.): *Early Childhood Autism. Clinical, educational and social aspects*. Oxford. Pergamon Press, 1976.
- RIGUET, C. B.; TAYLOR, N.; BENAROYA, S., y KLEIN, L. S.: «Symbolic play in autistic, Down's and normal children of equivalent mental age». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1981, 11, 439-448.
- RIVIÈRE, A., y BELINCHÓN, M.: «Reflexiones sobre el lenguaje autista. I. Análisis descriptivos y diferencias con la disfasia receptiva». *Infancia y Aprendizaje*, 1981, 13, 89-120.
- RUTTENBERG, B.: «A psychoanalytic understanding of infantile autism and its treatment». En D. CHURCHILL, D. ALPERN y M. DEMYER (Eds.): *Infantile Autism. Proceedings of the Indiana University Colloquium*. Springfield. Charles C. Thomas, 1971.
- RUTTER, M.: «Behavioral and cognitive characteristics of a serie of psychotic children». En L. WING (Ed.): *Early Childhood Autism. Clinical, educational and social aspects*. Londres. Pergamon, 1966 a.
- RUTTER, M.: «Prognosis: Psychotic children in adolescence and early adult life». En L. WING (Ed.): *Early Childhood Autism. Clinical, educational and social aspects*. Londres. Pergamon, 1966 b.
- RUTTER, M.: «Psychotic disorders in early childhood». En J. COPPEN y WALK (Eds.): *Recent developments in schizophrenia. British Journal of Psychiatry* (número monográfico), 1967.
- RUTTER, M.: «Concepts of Autism. A review of research». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1968, 9, 125-139.
- RUTTER, M.: «The description and classification of infantile autism». En D. W. CHURCHILL, G. D. ALPERN y M. K. DEMYER (Eds.): *Infantile Autism. Proceedings of the Indiana University Colloquium*. Springfield. Charles C. Thomas, 1971.
- RUTTER, M., y LOCKYER, L.: «A five to fifteen year follow-up study of infantile psychosis. I. Description of sample». *British Journal of Psychiatry*, 1969, 10, 41-61.
- RYAN, J.: «Early language development». En RICHARDS (Ed.): *The integration of the Child into a social world*. Londres. Cambridge University Press, 1974.
- RYAN, T. A.: *Intentional behavior: An approach to human motivation*. Nueva York. Ronald Press, 1970.



- SCOTT, J. P.: «The process of primary socialization in canine and human infants». *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 1963, 28 (n.º 85 completo).
- SCHAFFER, H. R.: «Early interactive development». En H. R. SCHAFFER (Ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*. Londres. Academic Press, 1977, 3-16.
- SCHAFFER, H. R.: *El desarrollo de la sociabilidad*. Madrid. Pablo del Río, 1979.
- SCHAFFER, H. R., y EMERSON, P. E.: «The development of social attachments in infancy». *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 1964, 29 (n.º 94 completo).
- SCHULER, A.: «Teaching functional language». En B. WILCOX y A. THOMPSON (Eds.): *Critical issues in educating autistic children and youth*. Washington D. C.: N. S. A. C., 1981, 154-178.
- SEARS, R. R.; MACCOBY, E. E., y LEVIN, H.: *Patterns of Child Rearing*. Row, Paterson, 1957.
- SEARS, R. R.; WHITING, J. W. M.; NOWLIS, V., y SEARS, P. S.: «Some child-rearing antecedents of aggression and dependency in young children». *Genetic Psychology Monographs*, 1953, 47, 135-236.
- SHOTTER, J.: «The cultural context of communication studies: theoretical and methodological issues». En A. LOCK (Ed.): *Action, Gesture and Symbol. The emergence of language*. Londres. Academic Press, 1978, 43-79.
- SIGMAN, M., y UNGERER, J.: «Sensorimotor skills and language comprehension in autistic children». *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1981, 9, 149-165.
- SPEARS, W. C.: «Assesment of visual preference and discrimination in the four-month-old infant». *Journal of Comparative Physiological Psychology*, 1964, 57, 381-386.
- SPITZ, R. A.: «La educación fundamental. El objeto coherente como modelo del desarrollo». En J. PIAGET *et al.*: *Juego y desarrollo*. Barcelona. Crítica, 1982.
- STRAIN, P. S.: «Effects of peer social initiations on withdrawn preschool children: some training and generalization effects». *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1977, 5, 445-455.
- STRAIN, P. S.: «Social behavior programming with severely handicapped and autistic children». En B. WILCOX y A. THOMPSON (Eds.): *Critical issues in educating autistic children and youth*. Washington, D. C.: N. S. A. C., 1981, 179-207.
- STRAIN, P. S., y COOKE, T. P.: «An observational investigation of two elementary-age autistic children during free-play». *Psychology in the schools*, 1976, 13, 82-91.
- STRAIN, P. S.; COOKE, T. P., y APOLLONI, T.: *Teaching exceptional children: Assessing and modifying social behavior*. Nueva York. Academic Press, 1976.
- STRAIN, P. S., y KERR, M. M.: «Treatment issues in the remediation of preschool children's social isolation». *Education and Treatment of Children*, 1979, 3.
- STRAIN, P. S.; KERR, M. M., y RAGLAND, E. U.: «Effects of peer-mediated initiations and prompting/reinforcement procedures on the social behavior of autistic children». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1979, 9, 41-54.
- STRAIN, P. S.; SHORES, R. E., y KERR, M. M.: «An experimental analysis of "spillover" effects of the social interaction of behaviorally handicapped preschool children». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1976, 9, 31-40.
- STRAIN, P. S.; SHORES, R. E., y TIMM, M. A.: «Effects of peer initiations on the social behavior of withdrawn preschool children». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1977, 10, 289-298.
- STRAIN, P. S., y TIMM, M. A.: «An experimental analysis of social interaction between behaviorally disordered preschool child and her classroom peers». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1974, 7, 583-590.
- STRAIN, P. S.; WIEGERINK, R., y HERSTER, P.: «The social play of two behaviorally disordered preschool children during four activities: A multiple baseline study». *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1975, 3, 61-63.
- SUGARMAN, S. A.: *A description of communicative development in the prelanguage child*. Honors Thesis, Hampshire College, 1973.
- SUGARMAN-BELL, S.: «Some organizational aspects of preverbal communication». En MARKOVA (Ed.): *The Social Context of Language*. Nueva York. Wiley, 1978.
- SZUREK, S.: «Psychotic episodes and psychotic maldevelopment». *American Journal of Orthopsychiatry*, 1956, 26, 519-543.
- SZUREK, S., y BERLIN, I. (Eds.): *Clinical Studies in Childhood Psychoses*. Nueva York. Brunner/Mazel, 1973.
- TREVARTHEN, C.: «Conversations with a two month old». *New Scientist*, 1974, 62, 230-235.
- TREVARTHEN, C.: «Descriptive analysis of infant communicative behavior». En H. R. SCHAFFER (Ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*. Londres. Academic Press, 1977, 227-270.
- TREVARTHEN, C.: «The foundations of intersubjectivity: development of interpersonal and cooperative understanding in infants». En D. R. OLSON (Ed.): *The social foundations of language and thought*. Norton, 1980.
- TREVARTHEN, C.: «The primary motives for cooperative understanding». En G. BUTTERWORTH y P. LIGHT (Eds.): *Social Cognition. Studies of the development of understanding*. Brighton. Harvester Press, 1982, 77-109.
- TREVARTHEN, C., y HUBLEY, P.: «Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year». En A. LOCK (Ed.): *Action, Gesture and Symbol. The emergence of language*. Londres. Academic Press, 1978, 183-230.
- UNGERER, J. A., y SIGMAN, M.: «Symbolic play and language comprehension in autistic children». *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1981, 20, 318-337.
- UZGIRIS, I. C., y HUNT, J. McV.: *Assesment in Infancy*. Urbana. University of Illinois Press, 1975.
- VYGOTSKI, L. S.: «Internalización de las funciones psicológicas superiores». En L. S. VYGOTSKI: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica, 1979.
- WATSON, J. S.: «Perception of contingency as a determinant of social responsiveness». En E. B. THOMAN (Ed.): *Origins of the Infant's Social Responsiveness*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1979, 33-64.
- WATSON, J. S., y RAMMEY, C. T.: «Reactions to response-contingent stimulation in early infancy». *Merrill-Palmer Quarterly*, 1972, 18, 219-227.
- WEDDELL, D.: «Perturbación de la geografía del espacio vital en el autismo-Barry». En D. MELTZER *et al.*: *Exploración del autismo*. Buenos Aires. Paidós, 1979.
- WERNER, H., y KAPLAN, B.: *Symbol Formation: An Organismic-Developmental Approach to Language and the expression of Thought*. Nueva York. Wiley, 1963.

WING, L.: «A scheme for clinical description and diagnosis». En WING (Ed.): *Early Childhood Autism*. Oxford. Pergamon, 1976.

WING, L.: «Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1981, 11, 31-44.

WOOD, D., y MIDDLETON, D.: «A study of assisted problem-solving». *British Journal of Psychology*, 1975, 66, 181-192.



Resumen

El análisis del autismo, desde una perspectiva interaccionista, pone de manifiesto la falta de fundamento de muchas de las posiciones «cognitivistas» y «afectivistas», mantenidas tradicionalmente en la interpretación del síndrome, y la escasa eficacia de muchos procedimientos terapéuticos basados en tales interpretaciones. La comparación del desarrollo interactivo del niño normal con el del niño autista permite una interpretación más adecuada del síndrome y sugiere vías terapéuticas para su tratamiento eficaz.

Résumé

L'analyse de l'autisme, partant d'une approche interactionniste, montre l'absence de fondement sous-jacent à beaucoup des positions «cognitivistes» et «affectivistes» classiquement soutenues dans l'interprétation du syndrome, ainsi que la faiblesse de quelques procédures thérapeutiques fondées sur telles interprétations. La comparaison du développement interactive de l'enfant normal par rapport à celui de l'enfant autistique, permet une interprétation plus adéquate du syndrome et suggère des voies thérapeutiques visant à une intervention efficace.

Summary

The analysis of autism, from an interactionist view, shows the lack of base of many «cognitive» and «affective» positions, classically maintained in the interpretation of the syndrome, and explains the inefficacy of some therapeutical procedures which are based on such interpretations. Comparison between interactive development in normal and autistic children suggests a more adequate interpretation of the syndrome and therapeutical paths for an efficacious intervention.