

**LAS CONCEPCIONES DE SIGNO  
EN LOS ESTUDIOS DE DETECCIÓN Y DESARROLLO TEMPRANO DE LOS NIÑOS  
CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA:  
REVISIÓN TEÓRICA A LA LUZ DE UNA PERSPECTIVA  
SEMIÓTICO - PRAGMÁTICA.**

**Tesis de Maestría presentada por:**

**Julia Benassi**

**Dirigida por:**

**Dr. Daniel Valdez**

**Co-dirigida por:**

**Dra. Cintia Rodríguez Garrido.**

**Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje**

**FLACSO - UAM**

**Año: 2012.**

## ÍNDICE

	Pág.
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
<b>1. Delimitación del Problema</b>	<b>10</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>12</b>
2.1. El Espectro Autista. Concepciones sobre el cuadro, detección e intervención temprana.	12
2.1.1. Nomenclaturas y concepciones del autismo. Implicaciones para la comprensión del trastorno y su valoración.	12
2.1.2. Prevalencia y detección temprana del espectro autista.	17
2.1.3. Detección temprana del niño con autismo: modelos e instrumentos.	19
2.2. El desarrollo de los signos y sus avatares en el espectro autista.	24
2.2.1. El problema de la mirada en el niño con autismo y de la supremacía de la mirada en la ponderación del cuadro.	24
2.2.2. La importancia de la mirada sobre el uso de los objetos en el autismo. Una mirada pragmática.	25
2.2.3. Objetos y signos en el desarrollo temprano del niño con espectro autista.	27
<b>3. Supuestos teóricos sobre los que se basa el estudio</b>	<b>31</b>
<b>4. Objetivos</b>	<b>31</b>
<b>DESARROLLO – PARTE I</b>	<b>33</b>
<b>5. De la mediación semiótica de los enfoques socioculturales al signo tricéfalo de Peirce.</b>	<b>33</b>
5.1. La actividad mediada como categoría central del desarrollo humano, en los enfoques socioculturales	33
5.1.1. Unidad de análisis, objeto y pregunta central en la propuesta psicológica de Vygotski.	34
5.1.2 La Categoría de Trabajo en la obra de Vygotski y su relación con la Concepción del Desarrollo.	35
5.1.3. La concepción del Desarrollo como Proceso Socialmente Organizado.	36

5.1.4. La actividad instrumental como eslabón de enlace de las dos vías de desarrollo.	38
5.1.5 La noción de mediación en la agenda pos Vygotskiana.	40
5.2. De la tríada socio – histórica cultural a la tríada semiótico – pragmática.	41
5.2.1 La semiótica de Peirce, como epistemología antidualista, para el estudio del desarrollo cognitivo -comunicativo del niño.	44
5.2.2. Tríadas y díadas en la psicología del siglo XX. La influencia de <i>Peirce sobre las ciencias del comportamiento</i> .	45
<b>6 Cualidades distintivas de la cognición humana: procesos filogenéticos, históricos y ontogenéticos.</b>	<b>49</b>
6.1. Aprendizaje y transmisión cultural.	49
6.1.1. Sociogénesis y evolución cultural acumulativa	50
6.2. Intencionalidad y causalidad. Estudios comparativos: primates humanos y chimpancés. Modalidades de Aprendizaje cultural: emulación, ritualización e imitación.	52
6.3. La comprensión social por analogía.	55
6.4. La intencionalidad. Dos hipótesis: filogenética y ontogenética.	57
6.5. Comprensión de intenciones y co-participación. Atributos distintivos de la cognición humana.	60
<b>7. Signos y Objetos en el desarrollo temprano del bebé. Premisas de una perspectiva semiótico- pragmática.</b>	<b>64</b>
7. 1. La polisemia del signo. Condiciones múltiples más allá del lenguaje.	64
7. 1. 1. El objeto en la dicotomía: Mundos físico – Mundo Social. Propuesta antidualista para una Pragmática del Objeto.	65
7.2. El valor de la <i>experiencia</i> en el Pragmaticismo de Peirce.	66
7.2.1. Los procesos de inferencias. La abducción como clave del conocimiento.	67
7.2.2. Espectro semiótico: Primeridad, Segundidad y Terceridad.	68
7.3. Proceso de inferencias en la tríada niño – objeto – adulto. El Razonamiento abductivo en el bebé.	68
7. 4. Los objetos como signo de su uso en el desarrollo temprano del niño.	71

<b>8. Dicotomías y dialécticas en los estudios del desarrollo temprano. Ontogénesis de la comunicación</b>	<b>74</b>
8. 1. Pregunta, método y unidad de análisis en los estudios del desarrollo temprano de la cognición e interacción social	78
<b>9. Los signos en la interacción precoz. Propuestas, intersecciones y diferencias para la consideración del desarrollo semiótico temprano.</b>	<b>83</b>
9.1. Los signos en la interacción precoz	83
9.2. Interacción precoz y comunicación. Una perspectiva constructivista de los esquemas de Piaget a la luz del interaccionismo de Vygostki.	84
9.3. Interacción precoz y comunicación. Una perspectiva constructivista interaccionista a la luz de la semiótica - pragmática.	89
<b>10. El estudio de la Intencionalidad en la ontogénesis del signo no verbal en el desarrollo típico</b>	<b>100</b>
10.1. Compartir – comprender – Comunicarse.10.1.1. El problema de la definición de la comunicación intencional en los estudios de ontogénesis del desarrollo temprano del bebé.	101
10.1.2. Compartir intenciones. Atributo distintivo de la ontogenia de la cognición social.	107
10.2. Las tres transiciones en la propuesta del origen gestual del lenguaje. Performativos en el desarrollo del niño socialmente orientado. Inicios de una cognición social diferencial.	110
10.3. Motivos para señalar. Brindar información para beneficiar al otro	112
10.4. Morfología y Función de los actos de comunicación. La polisemia del signo	115
10.5. Intenciones e interacción con objetos y con personas en la construcción de comprensiones compartidas.	116
<b>DESARROLLO – PARTE II</b>	<b>122</b>
<b>11. Las concepciones de <i>signo</i>, y el tratamiento de los usos de los objetos en la literatura sobre el desarrollo temprano los Trastornos del Espectro Autista</b>	<b>122</b>
11.1. Aspectos metodológicos	122

11.2. Resultados	131
11.2.1. Las concepciones de signo implicadas en los estudios de detección de riesgo de trastornos del espectro autista en niños, entre 6 y 36 meses, en las últimas dos décadas.	132
11. 2.2. Caracterización del abordaje de los “usos que el niño hace del objeto” y las interacciones en las cuales han sido analizados, en relación con las concepciones de signo implicadas en los estudios seleccionados.	140
11. 2.2.1. El objeto como medio y/o referente en los estudios de desarrollo temprano de habilidades socio-comunicativas:	142
11. 2.2.1. a. Caracterización general del abordaje de los “usos de los objetos” y de las interacciones en las cuales han sido estudiados.	142
11. 2.2.1.b. El abordaje de los “usos de los objetos” en los instrumentos de <i>screening</i> , evaluación y diagnóstico para niños con Trastornos del espectro de autismo.	144
11. 2.2.1.c. La consideración de los objetos en los estudios de detección y desarrollo temprano del autismo, en relación con las concepciones de signo subyacentes a los mismos.	156
11. 2.2.2. La Relación niño – objeto como foco de estudio.	159
11. 2. 3. Comparaciones entre las diversas concepciones de signo presentes en los estudios de la muestra e identificación de sus alcances y límites para la detección temprana del trastorno, desde una perspectiva pragmático-semiótica del desarrollo.	175
11. 2.3.1. Análisis de la relación niño – objetos en la investigación sobre desarrollo del autismo. Algunas implicaciones para la identificación temprana.	175
11. 2.3.2. Dicotomías en los estudios del desarrollo temprano del autismo: personas versus objetos, cognición versus comunicación. Implicaciones para su detección y valoración.	180
<b>12. Conclusiones</b>	<b>187</b>
<b>13. Referencias Bibliográficas.</b>	<b>196</b>
<b>14. Anexos</b>	<b>207</b>

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis, que se firma en primera persona, es la cristalización de un *enjambre de participaciones*, planificaciones desandadas, instantes y ocasiones; encuentros, escuchas y diálogos compartidos.

Producto de un largo proceso de gestación no se puede entender sino en la condensación de la voz, la música, la poesía, el afecto y el acompañamiento de tantos *otros* que se entretajan en ella.

Si pudiera cantarse sería música el hilván de su trama. Si pudiera bailarse sería una mixtura de géneros, con giros, taconeos y unas cuantas quebradas.

Pero esta versión se presenta en palabras y debe su posibilidad de ser pronunciada a múltiples conjugaciones.

Conjugación de la generosidad del Dr. Daniel Valdez y de la Dra. Cintia Rodríguez, por su confianza, atenta escucha y solidez intelectual, entrelazadas con sus bellas pasiones: por el mundo del autismo, de la literatura y el de la clínica psicoeducativa, en el que me enseñaron a entrar, por el desarrollo temprano, la defensa de los objetos y el advenimiento de los signos que se cuece en sus usos cotidianos. Pasiones que se enlazaron a aquellas otras que arrullaron mis sueños desde la cuna: la pasión por la inquietud, la constante búsqueda y la capacidad de obrar de mi madre; la profunda pasión de mi padre por el mundo de los objetos, sus enseñanzas acerca de las particularidades del tiempo que el objeto en el espacio requiere para ser conocido y conquistado, el uso de las herramientas para gestar jardines de metal, desde su taller de orfebrería, y aquel diccionario rojo al que nos remitía cada vez que se nos asaltaba la duda; la pasión del tío José por la imagen y la donación de su creencia en la fuerza de la semiosis y la estética; la pasión por el mundo de las preguntas, al que desde niñas gustamos visitar con mi hermana Fede; y la pasión por el hacer cooperativo y rizomático de esa familia de amigos que me ha traído hasta aquí.

¿Cómo hubiese llegado a esta tesis sin todos esos maestros que me han permitido conocer desde otro tiempo, que me han hecho descubrir una psicología del desarrollo que excede la lógica de la evolución cronológica y de los hechos más o menos calculados, y sabe estar atenta a la oportunidad de la ocasión?, ¿cómo me hubiese introducido en la lógica del acontecimiento sin asomarme a la consideración de una *génesis del bebé desde las artes temporales*, con Silvia Español, sin los apuntes de Florentino Blanco para una *genealogía del sujeto, plenos de poesía y acción*; o sin la

oportunidad de participar de las acaloradas discusiones de los seminarios de desarrollo en los albores del DETEDUCA<sup>1</sup>?

Esta tesis se funda en la invitación de Alicia a *su país de las maravillas*; su puntapié inicial y su invaluable ayuda para que pudiera empezar a escribir; en los *diálogos por la fe* con Vivían Ospina, con quien desde entonces nos liga ese osado enlace entre estesis y semiosis que nunca supimos si ya existía o nos lo inventamos, pero cuya loca posibilidad nos resultó siempre tan razonable.

Esta concurrencia de sensaciones, preguntas e ideas se fueron haciendo letra gracias al meticoloso trabajo y apoyo genuino de Zulema Villalobos y de tantos fines de semana dedicados a co-pensar, aprendiendo a andar los caminos de la investigación, de un lado y del otro del mismo océano. Océano que me animé a cruzar por la convicción de *Alberto*, y su incondicional acompañamiento en aquellos días por Madrid y en los sueños previos. Guardo desde entonces el sabor de *los purés y las naranjas de Pilar*, y la calidez de ese encantador hogar que supo volverse un poco mío en aquel invierno europeo.

Sin embargo, pese a todo lo enunciado, la progresión y el salto necesitaban de algunas condiciones que *Mariel, Fran, Cristina y la pequeña Clarita* supieron gestar para mí, haciéndose cobijo y prestando su tenaz creencia para hacer de esta tesis causa familiar, determinando mi refugio hasta que de los infinitos puntos suspensivos naciera, al menos, algún provisorio punto final.

Así, venida de todas estas combinaciones, esta tesis se fue haciendo experiencia.

Por ello, pido al lector que sepa leer allí donde dice ‘Julia’ todos estos nombres, porque este trabajo es clara muestra de los muchos que *somos*, de los tantos que son necesarios *para hacer uno* y de la maravillosa oportunidad de los procesos colectivos que paradójicamente se presentan en una tesis individual.

Por ellos y a cada uno: *Gracias*.

---

<sup>1</sup> Grupo Desarrollo Temprano y Educación (DETEDUCA), coordinado por la Dra. Cintia Rodríguez (UAM.).

## ***Oda a las Cosas***

Pablo Neruda

AMO las cosas  
loca, locamente.  
Me gustan las tenazas, las tijeras,  
adoro las tazas, las argollas, las soperas,  
sin hablar, por supuesto, del sombrero.

Amo todas las cosas,  
no sólo las supremas,  
sino las infinitamente chicas,  
el dedal, las espuelas, los platos,  
los floreros.

Ay, alma mía,  
hermoso es el planeta,  
lleno de pipas por la mano conducidas  
en el humo,  
de llaves, de saleros,  
en fin, todo lo que se hizo  
por la mano del hombre, toda cosa:  
las curvas del zapato,  
el tejido, el nuevo nacimiento  
del oro sin la sangre, los anteojos,  
los clavos, las escobas, los relojes, las  
brújulas, las monedas, la suave  
suavidad de las sillas.

Ay cuántas cosas puras ha construido  
el hombre:  
de lana, de madera, de cristal,  
de cordeles,  
mesas maravillosas, navíos, escaleras.  
Amo todas las cosas,  
no porque sean ardientes  
o fragantes, sino porque no sé, porque  
este océano es el tuyo,  
es el mío: los botones, las ruedas,  
los pequeños tesoros olvidados,  
los abanicos en cuyos plumajes  
desvaneció el amor

sus azahares,  
las copas, los cuchillos,  
las tijeras,  
todo tiene en el mango, en el contorno,  
la huella de unos dedos,  
de una remota mano perdida  
en lo más olvidado del olvido.

Yo voy por casas,  
calles,  
ascensores,  
tocando cosas,  
divisando objetos  
que en secreto ambiciono:  
uno porque repica,  
otro porque  
es tan suave  
como la suavidad de una cadera,  
otro por su color de agua profunda,  
otro por su espesor de terciopelo.

Oh río irrevocable de las cosas,  
no se dirá que sólo amé los peces,  
o las plantas de selva y de pradera,  
que no sólo amé lo que salta, sube,  
sobrevive, suspira.

No es verdad:  
muchas cosas me lo dijeron todo.  
No sólo me tocaron o las tocó mi  
mano, sino que acompañaron de tal  
modo mi existencia que  
conmigo existieron  
y fueron para mí tan existentes  
que vivieron conmigo media vida  
y morirán conmigo media muerte.



## INTRODUCCIÓN

Los estudios relativos al desarrollo temprano del niño se han centrado prioritariamente en la relación de este con el objeto, a través de la acción, o bien en las relaciones del niño con los otros siendo el objeto el punto de atención común. Sin embargo, según sostienen Rodríguez & Moro (1991, 1999) y Rodríguez (2006- 2012), no se ha prestado suficiente atención a las relaciones triádicas: niño – adulto – objeto y a la mediación semiótica como categoría que permite comprender el proceso a través del cual el niño ingresa al mundo de significados compartidos. Las autoras sostienen que el aprendizaje del uso convencional del objeto se produce en una unidad triádica de interacciones a través de operaciones con signos. Operar con signos supone construir pensamiento, en otras palabras la construcción del pensamiento se produce en las interacciones comunicativas con los otros y a partir de allí devienen una serie de procesos de diversas complejidades semióticas en una jerarquía de signos de amplia gama, desde lo no verbal hacia lo verbal.

El hecho de que la psicología haya privilegiado una teoría de la significación de corte saussureano (i.e. estructura diádica: significante - significado) y un tipo de análisis predominantemente lingüístico, permite comprender el escaso valor que se le ha otorgado al objeto en el estudio del desarrollo temprano en su dimensión semiótica. Así mismo, la reducción del objeto a su condición física ha supeditado su consideración al plano de la acción solitaria (i.e. estudios de impronta piagetiana, el niño en interacción con el objeto construyendo pensamiento), reservándose la comprensión de la significación, como producto de la acción de la asimilación y no ya del consenso, fruto de las interacciones. Con Vygotski estas interacciones pudieron adoptar un movimiento de doble dirección: externo e interno. Es precisamente el concepto de *mediación semiótica* el que permite comenzar a identificar esas relaciones en términos de significación construida a partir de la acción y de la comunicación, primero en un plano externo compartido y en un proceso progresivo de interiorización. No obstante, pese al aporte de las ideas de la escuela socio-histórica al campo de la psicología del niño, determinados interrogantes clave para la comprensión de su desarrollo continuaron transitando por un terreno de vagas resoluciones. Así, preguntas tales como ¿de qué manera se vincula la comunicación con la construcción del pensamiento? o bien, ¿qué función tiene la interacción social en la acción que el niño desarrolla con el objeto?, constituyen un campo complejo de estudio que precisa ser atendido con detenimiento.

La mediación semiótica es sin dudas un concepto de gran valor para el análisis de la relación: niño-objeto-adulto, en el seno de una cultura. Ahora bien, ¿cómo operacionalizar la mediación semiótica en el estudio de las relaciones mencionadas?

Los estudios del desarrollo desde una perspectiva semiótico-pragmática permiten comprender un modo de abordar este constructo teórico desde una perspectiva del signo que contempla tres elementos, a diferencia de la semiología de Saussure. Por ello, el signo tricéfalo de Peirce, constituido por un objeto, un representamen y un interpretante, es solidario de un análisis de las relaciones semióticamente mediadas, en el que se pondera al objeto desde su función. En este marco, la pragmática del objeto se constituye en una vía privilegiada para el estudio de la conformación del signo y por ende del modo en el que el niño construye pensamiento en su relación con el objeto, a través de la mediación del adulto.

El punto de partida de este estudio se ubica en una concepción del conocimiento entendida como proceso de mediaciones semióticas y por tanto un modo particular de relación del niño con los otros y a través de ellos con los objetos. En tal sentido se enfatiza la idea de que los objetos no pueden reducirse a la mera *realidad física*, sino que es preciso entenderlos también por sus funciones sociales, públicas y sujetas a normas. El objeto social<sup>2</sup>, es aprehendido por el niño a través de la mediación con el otro, y por ello mismo como portador de una huella cultural que esa relación le imprime (Rodríguez y Moro, 1991, 1999; Rodríguez, 2009; Rodríguez y Palacios, 2007; Rodríguez y Basilio, 2010).

Este trabajo toma este legado teórico, para pensar el desarrollo de los niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Se propone así conocer cómo ha sido estudiado el signo en el desarrollo temprano de estos niños, para comprender las posiciones adoptadas en dichos estudios respecto del signo, la comunicación y los procesos de construcción de pensamiento, que sabemos siguen un curso particular en la problemática que nos ocupa y las implicaciones para la detección de índices de riesgo del cuadro que de ellas se desprenden.

---

<sup>2</sup> Enfatizamos aquí, ex profeso, el carácter *social* del objeto, expresión que desde la consideración que desarrollamos previamente se entenderá como redundante. De hecho, no hay objeto a – social, la materialidad del objeto en su plano más puro, si lo hubiera, por fuera de toda construcción humana, en todo caso correspondería a la categoría de ‘cosa’, que una vez constituida en materia de un artificio social, introducida en la red cultural, nombrada y aprehendida por su función canónica, se convierte en objeto. Por ello, en la poesía escogida para iniciar esta tesis, cuando Neruda rinde homenaje a las “cosas” entendemos refiere a “objetos”, en los términos en los que lo conceptualizamos. El lector podrá comprender esto que aquí anticipamos en el desarrollo que haremos de estas ideas a lo largo de nuestro trabajo.

## 1. Delimitación del Problema

El autismo, descrito inicialmente por Kanner (1943) y Asperger (1944), continúa siendo foco de grandes discusiones en la comunidad científica, especialmente en cuanto a la comprensión del curso de la evolución que caracteriza al síndrome.

Al respecto, Rivière (1998) profundizó la consideración del autismo en tanto un continuo dimensional, como modo de comprender la relación entre las diversas dimensiones alteradas en el desarrollo del trastorno (señalado anteriormente por Wing y Gould, 1979). En esta línea se enmarcan las revisiones actuales de la clasificación diagnóstica del cuadro<sup>3</sup>, en las que se prevé la sustitución de la categoría TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo) por la noción TEA (Trastornos de Espectro Autista), que adoptaremos para este proyecto.

El Trastorno del espectro autista se entiende como un trastorno del neurodesarrollo de etiología multifactorial en el que se alteran conjuntamente distintos procesos psicológicos, cuyas manifestaciones más visibles se encuentran en las dimensiones del desarrollo social, la comunicación y el lenguaje, la anticipación y flexibilidad, y la simbolización (Rivière, 1998). Sin embargo, la ausencia actual de marcadores biológicos claros para este cuadro obliga a definir conductualmente un trastorno cuyo curso evolutivo es heterogéneo, lo que dificulta no sólo el diagnóstico, sino la verdadera comprensión de las alteraciones en los procesos psicológicos de base y la puesta en marcha de estrategias de intervención (Palomo, Tamarit et al., 2005, p. 51).

El estudio de las manifestaciones sintomatológicas tempranas de este trastorno se ha constituido en uno de los focos principales de la investigación en autismo de los últimos años, dadas las implicaciones que reviste para su detección e intervención temprana.

Desde el marco teórico en el que se inscribe este proyecto, se entiende que para lograr una comprensión global del desarrollo evolutivo temprano y de sus alteraciones, es preciso considerar el “desarrollo cognitivo-comunicativo” como un continuo dimensional. Para ello, es menester estudiar al niño en su relación con los objetos, desde el punto de vista pragmático, es decir interesándose por sus diversos *usos cotidianos*, tal y como se presentan en los *nichos*

---

<sup>3</sup> Revisiones del DSM-IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales de la Asociación Psiquiátrica Norteamericana), revisión en curso para la V edición 2013, y el CIE-10 (OMS).

*comunicativos* entre sujetos, como eje vertebrador de la comunicación y la interacción social. En este sentido, se sugiere la necesidad de profundizar en la comprensión de las primeras actividades semióticas del bebé, que surgen en el marco de la relación con el otro y el objeto (*i.e.* los signos que operan en esas interacciones), con lo cual se pretende contribuir al análisis de los índices de alarma del espectro autista.

En línea con la evidencia de los estudios realizados con niños con desarrollo típico, se sospecha que los diversos mediadores semióticos en el desarrollo temprano del niño con autismo, han sido abordados, siguiendo el mismo esquema, principalmente desde enfoques lingüísticos, en unidades de análisis diádicas (*i.e.* niño–adulto, o niño–objeto) y sin consideración del papel central del objeto en los nichos comunicativos característicos de los primeros años de vida.

Por lo expuesto, con este proyecto se buscó indagar sobre las concepciones de signo que recorren los estudios sobre el desarrollo temprano del niño con autismo (de 6 a 36 meses de edad), en relación con la detección de riesgo del trastorno. Escudriñar estas nociones, a la luz de una perspectiva semiótica del desarrollo temprano del niño con foco en la pragmática del objeto, permite una aproximación a la comprensión del desarrollo que subyace a los estudios realizados, el lugar que se ha otorgado a los signos y a los objetos en el desarrollo del niño y en ese sentido, la perspectiva desde la cual se han abordado los estudios de detección, respecto de uno de sus principales indicadores: las dificultades relativas a la comunicación.

De esta manera hemos buscado anticiparnos, a partir de una profunda revisión teórica, a algunos principios a considerar en trabajos futuros, para la elaboración de una herramienta de estudio de los índices de riesgo de los trastornos del espectro autista.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. El Espectro Autista. Concepciones sobre el cuadro, detección e intervención temprana.**

#### **2.1.1. Nomenclaturas y concepciones del autismo. Implicaciones para la comprensión del trastorno y su valoración.**

“Si hay un caso en el que la diversidad de caminos que sigue el desarrollo subjetivo es asombrosamente múltiple, éste es el del espectro autista” Valdez (2004, p. 60)

El autismo, como una devastadora alteración de aquellas funciones esencialmente humanas que se gestan en los primeros años de la vida, sigue constituyendo en gran parte un enigma y un reto para la comunidad científica. Refleja esta afirmación el prolífero campo de investigación, desde las efectuadas por Kanner (1943) y Asperger (1944) a la actualidad, motivadas no sólo por la necesidad de profundizar en el conocimiento del síndrome, sino de encontrar mejores indicadores para la detección, evaluación e intervención temprana.

En la última década, la preocupación por comprender este complejo desarrollo se ha constituido en objeto de diversos estudios en el área, dadas sus implicancias para la práctica clínica y educativa. Diversas perspectivas: neuropsicológica, neurobiológica, genética, cognitiva, han conducido a reformulaciones relativas al diagnóstico, la definición del propio síndrome, su etiología e intervención clínica. Así, los estudios actuales del campo se definen, según Valdez y Ruggieri (2011) por varios aspectos: a). el predominio de un enfoque psicogenético; b). el establecimiento de un foco comunicativo, que supone que el autismo solo se puede entender cuando se entienden la comunicación y las relaciones interpersonales en el contexto de la intencionalidad humana, como señalaba Ángel Rivière<sup>4</sup>; c). la presencia de modelos centrados tanto en aspectos neurobiológicos, cognitivos como afectivos (Ibíd., p.14).

Desde la primera descripción del cuadro, hace más de cincuenta años, diversos términos han sido utilizados para referirse a estos trastornos, (e.g. autismo infantil, trastorno evolutivo generalizado – tipo residual, esquizofrenia infantil, y psicosis autista), cada uno de ellos responde a diferentes períodos y paradigmas. Desde entonces el interés por comprender este trastorno ha permitido que este campo de conocimiento tenga una evolución continua.

---

<sup>4</sup> Ángel Rivière, psicólogo español que ha legado una profusa obra, como investigador y académico, a la psicología del desarrollo, así como también al campo de la intervención en los trastornos del espectro autista desde su labor clínica y teórica.

En la actualidad, el Trastorno Autista se incluye en la categoría de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), según la clasificación establecida por la Asociación de Psiquiatría Americana, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, IV edición (DSM-IV) y la desarrollada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10). Esta denominación proviene de la traducción del término *Pervasive Developmental Disorder* (PDD), la diferencia significativa entre ambas denominaciones (inglés y castellano) entraña también diferencias respecto de la consideración del síndrome. La palabra *pervasive* no se corresponde fielmente con el término *generalizado* (i.e. el primero alude a: “profundo” o “severo”). Algunos especialistas del área señalan que este último término no resulta representativo del trastorno, ya que en el autismo no todas las áreas del desarrollo se encuentran afectadas (e.g. se suele indicar que la motricidad es un área preservada en la mayoría de los niños con TGD). La revisión que se realiza en este trabajo, sobre los estudios relativos al desarrollo temprano del autismo, brinda algunos elementos que permiten reflexionar acerca de estas discusiones.

Retomando los orígenes del término, TGD, el mismo fue utilizado por primera vez a principios de los ochentas para describir una serie de trastornos de características comunes. El DSM-IV TR (última revisión publicada en el año 2000), identifica estos trastornos en cinco clases: (1) Trastornos Autísticos, (2) Trastorno de Rett, (3) Trastorno desintegrador de la infancia (DTI), (4) Trastorno de Asperger (TA), y (5) Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD-NE). Estos cinco diagnósticos, reunidos en la categoría general de TGD, se relacionan por compartir una misma tríada sintomática básica, a saber: 1) dificultades en la interacción social recíproca, 2) dificultades en la comunicación y el lenguaje, y 3) un patrón de conducta e intereses restringido y repetitivo. Si bien estas categorías comparten algún grado de dificultad en cada una de las tres áreas del desarrollo mencionadas, se diferencian en virtud de otros factores tales como: la severidad de algunos síntomas, el nivel cognitivo, la edad de adquisición del lenguaje, el patrón de inicio del cuadro (i.e. temprano, regresivo, mixto, etc), la existencia de una alteración genética subyacente, entre otras.

Las recurrentes imprecisiones en el uso del término TGD (e.g. muchas veces como una forma reducida de TGD-NE, otras como una solución diagnóstica, especialmente con niños muy pequeños cuando la atribución de un tipo específico de TGD resulta ambigua, etc.), incrementó

la escasa claridad de esta categoría general, siendo frecuente encontrar su aplicación como etiqueta diagnóstica<sup>5</sup>.

Así planteado, el constructo ha recibido diversas críticas que fueron acogidas por la comunidad científica, derivando en una propuesta de revisión de nomenclaturas para la próxima edición del DSM. En consecuencia, la denominación TGD, será reemplazada en el DSM-V por la expresión Trastornos del Espectro Autista (TEA). Este desplazamiento desde una concepción categorial a una dimensional, opera un cambio en los criterios diagnósticos que demanda a los profesionales un compromiso con la valoración cualitativa del desarrollo en sus diferentes áreas afectadas.

Al respecto, explica Martos (2011) que este pasaje nominal y conceptual de la consideración categorial a una dimensional, es una de las consecuencias de la introducción y afianzamiento progresivo del concepto de espectro autista, acuñado por Wing y Gould (1979) y retomado por Rivière (1998). Así, concebir al autismo como un continuo dimensional, entraña un modo de comprender la relación entre las diversas dimensiones alteradas en el desarrollo del trastorno: relaciones sociales, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad, y simbolización (según las cuatro áreas del desarrollo en las que se organizan las doce dimensiones que describe el Inventario del espectro autista, IDEA, elaborado por Ángel Rivière).

En concordancia con lo expuesto, el TEA como denominación diagnóstica única, considera una graduación relativa al desarrollo, que a su vez supone una especificación del diagnóstico atendida a características clínicas tales como: severidad y competencias verbales, niveles cognitivos, presencia o no de otros trastornos asociados. Esto guarda coherencia con el modo en que se presenta la sintomatología del cuadro que, en palabras de Valdez (2009), no se pueden medir en términos de “todo-nada”, sino en diferentes grados.

La puesta en plena vigencia de este concepto involucra una reformulación de los paradigmas de valoración, que lleva a redefinir también los criterios utilizados en la actualidad para la estimación diagnóstica. En este sentido, los especialistas han propuesto reorganizar la trilogía sintomática clásica, a partir de los siguientes criterios diagnósticos:

- (1). Dificultades clínicamente significativas y persistentes en la comunicación social, que se manifiestan a través de una marcada dificultad en la comunicación no verbal y verbal usada en la interacción; ausencia de reciprocidad social y dificultades para desarrollar y mantener relaciones con iguales, apropiadas para el nivel de desarrollo.

---

<sup>5</sup> Po lo expuesto, en este trabajo se utiliza la sigla TEA en relación con la noción dimensional del espectro autista, cuando se hace alusión a la categoría diagnóstica actual se utiliza TGD, el término: Autismo se reserva para las referencias al diagnóstico en particular.

- (2). Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiestan en al menos dos de los siguientes síntomas: conductas estereotipadas motoras o verbales, o comportamientos sensoriales inusuales; adherencia excesiva a rutinas y patrones de comportamiento ritualistas; e intereses restringidos.
- (3). Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana (aunque pueden no manifestarse por completo hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño).

La consideración del TEA indicará que el niño cumple con los tres criterios (Equipo IRIDIA<sup>6</sup>, 2010). Así, aún cuando este diagnóstico seguirá agrupando los trastornos anteriormente mencionados, a excepción del síndrome de Rett, no obstante las mismas perderán el carácter de categorías independientes<sup>7</sup>.

Así explicitado, el cambio de nosología reviste implicancias significativas para este trabajo, en tanto el mismo se sustenta en una comprensión del espectro de autismo como una alteración cualitativa del curso típico del desarrollo. Esta particular cualidad, manifiesta en los modos en que se relaciona un niño con autismo con las personas y los objetos, parafraseando términos vygotskianos “nos desafía en su manera de desplegar formas tan diferentes del biotipo humano sociocultural” (Valdez, 2004, p. 60).

En suma, la valoración cualitativa del desarrollo, como dimensiones que no son estáticas ni cuantificables, se articula con el proceso de cambio que ha experimentado, en el campo clínico y educativo, la comprensión del cuadro y de su intervención. Desde que el síndrome se constituyó, las corrientes teóricas que se han trazado en torno del abordaje del autismo se pueden sistematizar en tres grandes períodos, conforme lo hace Rivière (1997):

- El primer período se extendió desde 1943 hasta 1963, y se define por cinco características principales: un enfoque psicológico afectivo; un predominio de hipótesis psicogénicas que afirmaban que los padres eran incapaces de provocar el desarrollo del niño, de

---

<sup>6</sup> El equipo IRIDIA, es un grupo interdisciplinario de profesionales que desde el año 2001 trabajan en Madrid (España) con el objetivo de dar un servicio de calidad a los usuarios y especializarse en diagnóstico y evaluación de autismo.

<sup>7</sup> En relación a las categorías mencionadas, se plantea como propuesta aún abierta y en discusión que el TA, se elimina como categoría independiente, subsumiéndose en la categoría TEA. Respecto al TDI, la investigación reciente revela que no tiene una entidad suficiente como para separarlo del autismo, proponiendo la dimensión *trayectoria evolutiva* para describir el modo en que aparecieron los síntomas y la pérdida de habilidades. En cuanto al TGN-NE, desaparece y se incluye dentro del diagnóstico TEA; mientras que el Síndrome de Rett no se incluirá dentro de esta clasificación puesto que los síntomas autistas que muestran las personas con este diagnóstico sólo aparecen por un período de tiempo limitado.



evocar la crianza; un uso masivo de terapias de carácter dinámico; una orientación clínico-especulativa y un predominio del sistema de atención psiquiátrico -consideración del autismo como una forma infantil de esquizofrenia.

- El segundo período, entre los años 1963 y 1983, en el cual se introdujeron cambios radicales en el estudio del autismo, se encuentran los primeros indicios claros de asociación entre autismo y los trastornos neurobiológicos. Surgen entonces las hipótesis iniciales de tipo cognitivo, por sobre las que suponían un origen afectivo, así como las de corte orgánico. Prolifera el campo de la investigación y se proponen nuevas formas de abordaje con énfasis en el aprendizaje y fuerte compromiso del sistema educativo.

- El último período, desde 1983 y hasta la actualidad, es escenario de un importante cambio de enfoque del autismo<sup>8</sup> hacia una perspectiva evolutiva, que empieza a ser considerado como un trastorno del desarrollo, de cuño cualitativo, con fuerte predominio de un enfoque psicogenético. En este periodo surgen nuevas explicaciones desde el ámbito psicológico y neurobiológico; se enfatiza el foco comunicativo, que supone que el autismo sólo se puede entender cuando se entienden la comunicación y las relaciones interpersonales en el contexto de la intencionalidad humana; se incrementan los modelos centrados tanto en aspectos cognitivos como afectivos y el desarrollo de terapias funcionales y abordajes psicoeducativos que ponderan tanto los contextos familiares como escolares (Rivière, 1997).

En este último período se inscriben los cambios epistemológicos desarrollados anteriormente, así como los supuestos teóricos sobre los cuales se sustenta esta investigación.

La historia de los desplazamientos epistemológicos relativos a las concepciones del trastorno, se cuenta también con el advenimiento de los diferentes paradigmas que ofrecen explicaciones teóricas para comprender la problemática del espectro autista, tres de los cuales se han destacado especialmente en los últimos años:

En primer lugar, la teoría relativa a los *fallos de intersubjetividad*, íntimamente ligada a las descripciones realizadas por Kanner, con referentes contemporáneos tales como Hobson. Desde esta posición se explica el autismo como una alteración en la capacidad del niño para penetrar intersubjetivamente, a través de la emoción y el afecto, en el mundo de los de los otros (Valdez, 2009). Al respecto plantea Hobson que existen dos consecuencias fundamentales derivadas de la carencia de experiencia social intersubjetiva: una alude a la alteración en el reconocimiento

---

<sup>8</sup> Aún cuando en países francófonos (Francia o Suiza) el psicoanálisis continúa siendo predominante.

de las personas como tales, con sus propios sentimientos, deseos, intenciones, pensamientos; y la siguiente refiere a la dificultad para abstraer, sentir y pensar simbólicamente (Martos, 2011).

La segunda perspectiva, propone que el trastorno deriva de una alteración en el desarrollo de la *teoría de la mente y un déficit metarrepresentacional*. Así, los exponentes teóricos de esta línea, Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985), refieren a la capacidad que permite la comprensión del comportamiento social, atribuir estados mentales y desacoplarse cognitivamente las representaciones inmediatas (Leslie 1987, en Rivière y Martos, 1997).

La tercera teoría vincula el TEA con las alteraciones en la *funciones ejecutivas*, siendo Duncan (1986) uno de los exponentes (en Martos, 2005). En línea con los planteos de Luria, se explican por este fallo las alteraciones propias de un conjunto de estrategias destinadas a la resolución de problemas tendientes a una meta. Esto se corresponde con la descripción original de Kanner (1943), acerca de la “insistencia en la mismidad”, restricción de intereses y actividades “gobernados, rígida y consistentemente, por el poderoso deseo de soledad e igualdad” (en Tamarit, 1996).

Esta somera caracterización de los paradigmas explicativos, sintetiza las principales posiciones en las cuales se sustentan los actuales trabajos científicos realizados en el área. A continuación se profundiza en algunos datos epidemiológicos del TEA y su relación con la importancia de la detección temprana.

### **2.1.2. Prevalencia y detección temprana del espectro autista.**

De acuerdo con el Center for Disease Control (CDC, 2010), la prevalencia del autismo, como parte de un espectro de trastornos del neurodesarrollo, en la población pediátrica es mayor incluso que el Cáncer, la Diabetes, la Espina Bífida, y el Síndrome de Down. Los primeros estudios epidemiológicos indicaron una prevalencia del Autismo Infantil de 4-5 por 10.000, lo que equivale aproximadamente a 1 de cada 2.000 personas (Lotter, 1966). No obstante la amplia variabilidad de los síntomas del espectro autista involucra múltiples etiologías que se agrupan bajo un mismo paraguas diagnóstico, como se ha desarrollado anteriormente, a causa de su similar sintomatología conductual nuclear, y este fenotipo clínico ampliado, sumado a los avances respecto del conocimiento clínico, han incrementado las cifras epidemiológicas (Filipeck, et al., 1999). Los datos actuales señalan que 6,5 de cada 1.000 niños son

diagnosticados con TGD, e incluso algunas estadísticas indican que esta cifra alcanza a 1 de cada 88 nacimientos (CDC, 2012) (Ver Anexo I).

Las ventajas de un diagnóstico precoz del autismo son innumerables, e incluyen tratamiento y planificación educativa temprana, así como proporcionar apoyos y educación a la familia, y dispensación de cuidados médicos al niño (Cox *et al.* 1999).

Las actividades de detección son cruciales para el diagnóstico precoz. El propósito de la detección es identificar niños con riesgo de autismo, tan pronto como sea posible, para que puedan ser remitidos rápidamente a evaluación diagnóstica e inicio de la intervención necesaria.

Vasta información da cuenta de que una intervención temprana intensiva en un marco educativo adecuado conduce a mejorar, en la mayoría de los niños con autismo, el desarrollo del lenguaje (en un 75% o más), así como a incrementar significativamente las ratios de progreso evolutivo y rendimiento intelectual (Dawson & Osterling, 1997; Rogers, 1996, 1998). Por esto, la detección precoz y la identificación temprana resultan cruciales en vistas al logro de mejores pronósticos. En efecto, la urgencia de la identificación temprana y el tratamiento del autismo reubican al frente de las prioridades la búsqueda de instrumentos para su detección y diagnóstico (Filipek *et al.* 2000; Bristol-Power y Spinella 1999, en Bryson *et al.*, 2008, p.730).

En los últimos años ha habido un notable crecimiento en materia de detección temprana del cuadro, si bien la edad media diagnóstica documentada (CDC, 2012), se ubica entorno a los 4 años, 6 meses<sup>9</sup>, algunos estudios confirman una disminución actual de la edad promedio indicando un descenso, entre los 2 y 3 años de edad, según el tipo de trastorno (Yeargin-Alsopp, *et al.*, 2003, en Zwaigenbaum, *et al.* 2007). A pesar de ello, continúa habiendo una brecha entre la realización de un diagnóstico formal y el momento en que los padres identifican las primeras preocupaciones (Coonrod & Stone, 2004; Howlin & Moore, 1997; Siegel, Pliner, 1988, en *ibíd.*).

Al respecto Wetherby *et al.* (2004) señalan que las características diagnósticas del TEA deberían ser evidentes a muy temprana edad, puesto que incluyen habilidades que típicamente se desarrollan en los dos primeros años de vida. Los autores citan estudios en los que se indica que los padres de la mayoría de niños diagnosticados con TEA son con frecuencia los primeros en informar sobre los síntomas de sus hijos alrededor de los 18 meses (e.g. Short y Schopler,

---

<sup>9</sup> Esta varía según el subtipo de trastorno del espectro autista: Trastorno Autista: 4 años, 0 meses ASD / PDD: 4 años, 5 meses, Trastorno de Asperger: 6 años, 3 meses (CDC, 2012, Community Report, p. 5)

1988; Wimpory, Hobson, et al. 2000). Al respecto, Howlin y Moore (1997, en Valdez, 2005), advierten la frecuente desestimación de la sospechas de las familias por parte de los profesionales, especialmente de médicos generalistas o pediatras. Al respecto, el grupo IRIDIA sitúa un conjunto de factores que favorecen el retraso en la determinación del diagnóstico (ubicado dentro de lo que denominan las “malas prácticas”), entre ellos mencionan:

a). Desconocimiento del trastorno, que muchas veces lleva a desestimar las primeras alertas de los padres; b). Ausencia de formación profesional cualificada en la detección precoz de la problemática; c). Confusiones derivadas por el modo en que se presenta este cuadro, especialmente para las familias, “por acompañarse de un desarrollo motor adecuado y apariencia de normalidad”, y por último, e). Escasez de instrumentos específicos para el diagnóstico del autismo en edades tempranas (IRIDIA, en Valdez, 2005).

Estas circunstancias interpelan el compromiso ético del profesional para con el niño y su familia, la clínica y la formación. El hecho de que el diagnóstico de autismo se diseñe principalmente sobre bases psicológicas y no médicas (Palomo, 2011), reviste una complejidad que exige conocer más acerca de instrumentos y métodos específicos que permitan observar, evaluar, realizar consultas interdisciplinarias pertinentes y diseñar propuestas de intervención acordes a la situación particular de cada niño dentro del espectro autista, rescatando así la heterogeneidad de la sintomatología con la que se presenta cada caso (IRIDIA, en Valdez 2005, p. 23).

En el siguiente apartado se expondrán brevemente los algoritmos reconocidos de detección y los instrumentos más utilizados.

### **2.1.3. Detección temprana del niño con autismo: modelos e instrumentos.**

En primer lugar, para comprender la detección temprana, es necesario recordar la distinción entre nociones básicas de este proceso tales como vigilancia y screening, entendida esta última como tamizaje y no necesariamente como instancia de identificación de una alteración, propiamente dicha. Así, retomando la imagen que propone la Academia Americana de Pediatría (AAP), mientras que la vigilancia representa una "imagen en movimiento" de los niños en su despliegue del desarrollo, el screening representa "instantáneas" del desarrollo del niño en momentos específicos (en, Johnson et. al, 2007, p. 1194).

Dos modelos prevalecen entre los algoritmos propuestos en el campo de la detección temprana de los niños con TEA:

1. El *Modelo de primer nivel de detección*, avalado por la Academia Americana de Pediatría (AAP), recomienda evaluar a todos los niños con un instrumento estandarizado de desarrollo a intervalos específicos (9, 18 y 24, o bien en la visita de los 30 meses), independientemente de que se haya presentado una dificultad o identificado riesgo durante el proceso de vigilancia de rutina.
2. El *Modelo de detección de segundo nivel*, avalado por la Academia Americana de Neurología y Sociedad de Neurología Infantil (Filipek et al. 2000), defiende un criterio de selección en dos etapas, en la que los instrumentos de despistaje para TEA sólo se aplican a los niños que en los controles de rutina presentan atipicidad en el curso del desarrollo (Oosterling, et al. 2009). (Ver Anexos II: algoritmos)

En esta segunda línea las recomendaciones del Grupo de Estudio (GETEA, en Hernández, et al. 2005), en concordancia con las del Libro blanco de la atención temprana (GAT, 2000), defienden la importancia de una vigilancia rutinaria del desarrollo a través del programa de seguimiento del niño sano. Así, los autores sugieren realizar vigilancia en la población general para la identificación de los niños con TEA, a los 12 meses, 2 años y entre los 4-5 años de edad (i.e. por posibles casos de TA no detectados en vigilancias anteriores). Es interesante destacar que este grupo de investigadores señala que los servicios implicados en cada nivel no se reducen únicamente a los sanitarios, sino también los sociales y educativos, siendo estos últimos los que suelen detectar en un alto porcentaje a niños con TEA.

Para este *nivel de intervención primaria de la salud* los motivos de preocupación de los familiares acerca del desarrollo temprano de sus hijos, tienen especial valor. Estudios realizados a través de entrevistas a los padres dan cuenta de que lo informando por estos, a edades muy tempranas de sus niños, constituyen datos claves del trastorno (Hernández et al., 2005, 238-239), entre otras:

- Dificultades sociales (e. g. ausencia de disfrute compartido y contacto visual) en sus hijos con autismo antes de los 2 años de edad (Young et al., 2003). Cabe destacar que habitualmente estos déficits pasan inadvertidos y aún siendo más específicos que los déficit propios del lenguaje son estos últimos los que suelen ubicarse como motivo principal de preocupación para las familias (Hobson, 2000).
- Dificultades en el área de los gestos comunicativos no verbales tales como atención conjunta (De Giacomo y Fombonne, 1998; Werner et al., 2005, entre otros).

- Datos diferenciales entre autismo y retraso en el desarrollo, que incluyen comportamientos diádicos, tales como la baja frecuencia e intensidad del contacto visual, y triádicos, tales como el señalar protodeclarativo, el seguimiento del señalamiento de otro y dar a otro (Conrad et al., 2001; Wimpory et al., 2000).
- Dificultades que incluyen “jugar al cucú tras, abrazos con gusto, señalar cosas y comprobar la presencia de los padres”, en niños entre 12 y 18 meses de edad (Clifford y Dissanayake, 2008, p. 792)

Los profesionales del primer nivel de atención cuentan en este proceso de vigilancia del desarrollo con diversas escalas de valoración general, sin embargo algunos autores tales como Glascoe (2000) sugieren que en las consultas de rutina del niño sano, dado el nivel de sutileza de las alteraciones del desarrollo socio-emocional propio del espectro de autismo, éstas frecuentemente pasan inadvertidas. Al respecto, en un 70% de los casos los pediatras y otros especialistas de la salud infantil, que se basan únicamente en el juicio clínico, no suelen detectar los retrasos en el desarrollo. No obstante, los estudios demuestran que el uso de instrumentos válidos y fiables invierte esta situación (Squires, et al.1996).

Por otra parte, el nivel de *detección específica* implica la consideración de instrumentos de detección de la Infancia en riesgo, que la AAP (2007) clasifica a su vez en dos niveles: los del Nivel 1, que se instrumentan en centros médicos de atención primaria a todos los niños, buscan discriminar en la población general niños en riesgo de TEA de los de desarrollo típico; y los de Nivel 2, utilizados generalmente en programas de intervención temprana o clínicas de atención a niños con diversas problemáticas del desarrollo, tienen la finalidad de discriminar entre niños en riesgo de TEA y aquellos en riesgo de otros trastornos del desarrollo (e.g. trastorno específico del lenguaje). Las herramientas de detección de Nivel 2 y los instrumentos diagnósticos suelen solaparse entre sí.

Los instrumentos más utilizados, dentro del primer nivel de screening, son: el *Checklist for Autism in Toddlers* (CHAT, de Baron-Cohen et al. 1992), y en menor medida sus versiones modificadas (M-CHAT y Q-CHAT), así como el *Early Screening of Autistic Traits Questionnaire* (ESAT, Dietz et al., 2006) .

En el segundo nivel de screening encontramos diversas pruebas, de uso menos extendido en nuestro país, entre otras: la Prueba de detección del autismo en niños pequeños (STAT, de Stone et al. ,2004.), el Cuestionario de Comunicación Social (SCQ, de Berument et al. 1999;

Rutter et al. 2003); así como el Autism Screening Instrument for Educational Planning. (ASIEP-2 de Krug et al., 1980), el Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ, de Ehlers et al. 2001), el Childhood Asperger Syndrome Test (CAST, de Scott et al., 2002) y la Asperger Syndrome Diagnostic Interview, (ASDI, de Gillberg et al., 2001)

Así también, una herramienta diseñada para ambos niveles de screening y evaluación de las habilidades comunicativas y simbólicas, conformada por tres escalas, es la *Escala de Conducta Comunicativa y Simbólica (CSBS/DP*, de Wetherby et al., 2003).

Tanto los diseños de primer tamizaje (para toda la población) como los de segundo nivel (para niños referidos por problemas de desarrollo), aún se encuentran en instancia de prueba de su especificidad y sensibilidad, a excepción del CHAT, evaluado de forma sistemática en la población general (según Bryson et al. 2008). En la actualidad este es el instrumento de pesquisa más difundido entre las herramientas específicas de detección del autismo, sin embargo, algunos estudios han demostrado que no es una herramienta válida de screening a los 18 meses por su pobre sensibilidad y la correspondiente alta tasa de falsos negativos. Bryson, et al. (2008) señalan que el seguimiento posterior ha indicado que más del 80% de los niños diagnosticados hacia los siete años se pierden en el cribado inicial del CHAT a los 18 meses de edad. Los autores se preguntan si los resultados alcanzados reflejan la variación real en la aparición del Autismo, o si el CHAT carece de sensibilidad a los signos tempranos, ya que surgen en los primeros 2 años de vida. Así mismo, sugieren que si bien este listado fue diseñado para la detección a los 18 meses de edad, al igual que otros instrumentos de despistaje para el Autismo, sus ítems se restringen a las señales diagnósticas del síndrome en niños de edad preescolar. En consonancia con esto se afirma que las herramientas actuales de detección no permiten el inicio de la intervención tan pronto como sería recomendable para potenciar el desarrollo de los niños con TEA (Brian, et al, 2007). Estos hallazgos condujeron a la incorporación de una lista de comprobación (M-CHAT) al instrumento original (esta versión mantiene los ítems clave de la entrevista original pero incorpora además algunos elementos relacionados con alteraciones sensoriales y comportamientos repetitivos) si bien los resultados encontraron mejor sensibilidad para el CHAT- M respecto del CHAT original, aún no existe suficiente evidencia al respecto.

Los autores destacan que mientras que Baron-Cohen et al. (1992, 2000) demostraron el valor predictivo a los 18 meses de edad de los ítems del CHAT sobre juego de ficción y atención conjunta; otros estudios desarrollados con la ESAT revelaron que a los 14 meses de edad los ítems relacionados con: (a) sonrisa dirigida a los demás, (b) reacción ante el habla del adulto, y

(c) el interés en otras personas, resulta más predictivo para el TEA (Dietz et al 2006;. Swinkels et al. 2006, en Oosterling et al., 2009).

Estos hallazgos dan cuenta de que los instrumentos existentes para la detección de riesgo de TEA tienen un valor insuficiente para discriminar entre este trastorno y otras atipicidades del desarrollo, que aún cuando sólo pueden diagnosticarse posteriormente sus índices son factibles de ser identificados a temprana edad<sup>10</sup>. Por ello, continúa siendo necesario realizar adecuaciones a los instrumentos de detección para lograr mayor precisión clínica. Esta dificultad para distinguir la especificidad de los síntomas en los lactantes y niños pequeños torna necesario la formación continua por parte de los agentes de atención primaria y profesionales de salud y educación implicados en los procesos de vigilancia del desarrollo, detección y diagnóstico.

En cuanto a la evaluación, diagnóstica, los instrumentos más utilizados son *The childhood autism rating scale* (C.A.R.S., Schopler, Reichler, Rochen Renner, 1988), la *Escala de Observación Diagnostica para Autismo* (ADOS – G. Lord, 1995-1999), y la *Entrevista Diagnóstica del Autismo Revisada* (ADIR-R: Rutter, Le Couteur y Lord, 1994; 2003)<sup>11</sup>.

De todas maneras, el historial y la observación clínica continúan siendo las herramientas más significativas para determinar el riesgo del autismo y su detección temprana. No obstante, esta premisa torna indispensable que los profesionales del primer nivel de atención conozcan qué preguntas hacer, qué y cómo observar, y fundamentalmente cómo interpretar esto en el contexto del desarrollo del niño normal<sup>12</sup>.

Hasta aquí hemos realizado un recorrido por las principales concepciones sobre el espectro autista, paradigmas vigentes, precursores del síndrome, y sus respectivas herramientas de

---

<sup>10</sup> Al respecto cabe destacar un estudio reciente llevado a cabo por un grupo de reconocidos investigadores Daniels, Rosenberg, Law, Lord, et al. (2011) quienes analizaron la estabilidad del diagnóstico inicial del trastorno del espectro autista procurando identificar los factores asociados con la inestabilidad del diagnóstico inicial. Estos investigadores encontraron que el sistema actual de clasificación y otros factores podrían estar contribuyendo al aumento de la inestabilidad de las etiquetas asignadas de TGD (específicamente se ha encontrado que el diagnóstico de autismo es más estable que el de TGD no especificado). Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que señalaban la dependencia de la estabilidad diagnóstica, en gran medida, con la especificidad inicial del diagnóstico de TGD. Existe también evidencia que sugiere que las etiquetas de los TEA son cada vez menos estables con el tiempo.

<sup>11</sup> En el capítulo 11 el lector encontrará una breve descripción de estas escalas (ítem: 11. 2.2.b ).

<sup>12</sup> Para el lector interesado en profundizar sobre las claves para la detección del síndrome, descritas en los documentos más reconocidos sobre el tema, las mismas se reúnen en la tabla de señales de alarma (Anexo III).



detección. Esta presentación del cuadro pretende ser el primer eslabón que conduzca hacia la problemática de la elaboración de los signos en el autismo, desde su génesis misma.

## **2.2. El desarrollo de los signos y sus avatares en el espectro autista.**

Como se ha esbozado anteriormente, en la complejidad con la que se manifiestan los índices específicos del autismo, la comunicación y las interacciones sociales se distinguen como áreas especialmente alteradas. Uno de los factores discriminantes de estas alteraciones, sobre las cuales la literatura se ha enfocado particularmente, es el contacto visual y el seguimiento de la mirada por parte de los niños con TEA. Se consideran estos aspectos en su articulación con el desarrollo del signo para reflexionar acerca de la valoración del cuadro.

### **2.2.1. El problema de la mirada en el niño con autismo y de la supremacía de la mirada en la ponderación del cuadro.**

Pareciera que el autismo padece las consecuencias de la mirada que no logra acceder a los otros para construir significados y comprensiones recíprocas. Al mismo tiempo, y paradójicamente, el niño con autismo padece, muchas veces, la ausencia de atentas miradas que permitan captar a tiempo la opacidad de la suya.

Aprender el lenguaje de la mirada permite no sólo ensayar alguna interpretación de lo que nuestro interlocutor nos dice, (a través de la multiplicidad de lenguajes de los que se vale para ello, sean palabras, gestos, acciones, u otros, sino también acceder a algún entendimiento posible del mundo emocional propio y ajeno. Esbozar suposiciones acerca de lo que piensa, siente, cree, desea ese otro y construir narraciones de las creencias y deseos personales. En esta dirección, diversas investigaciones tales como la de Yirmiya (1989) ponen de manifiesto que las dificultades de los niños con autismo respecto de la expresión de emociones, puede ser más el reflejo de su escasa comprensión social que la consecuencia de su hipotético desinterés social.

Es posible vincular el lenguaje de *las miradas* con lo que Rivière y Nuñez (1996) denominaron *la mirada mental*. Cuando intercambiamos miradas con los demás abrimos un complejo juego de atribuciones en el cual ser buenos jugadores implica ser sagaces lectores mentales, lo que desde un marco semiótico podría comprenderse como ser un buen lector de signos.

En el mundo del autismo estas reglas del juego no resultan tan evidentes, probablemente ello se relacione con el hecho de que los niños con TEA no *prefieran mirar a los ojos*, en la medida

que estos no le representan una fuente de información y acceso a la experiencia intersubjetiva, sino más bien un *caos* de elementos (información, emoción, intención) confuso y muchas veces de carácter indescifrable.

Mirar a los ojos, en este sentido, no es más representativo que dirigir su mirada a otro punto del cuerpo del adulto, o hacia un objeto, incluso esto último puede resultar más gratificante (Valdez, 2007).

Sin embargo, esto ha conducido a afirmaciones tales como que “los niños con autismo se relacionan mejor con el mundo de los objetos que con el de las personas”, ante lo cual cabe preguntarse: ¿es posible establecer una “buena relación” con los objetos prescindiendo de los otros?, ser parte del *enjambre de participaciones* implica saber mirar no sólo las intenciones mentalistas del otro sino, mucho antes, los usos, sus prácticas sociales, sus modos de hacer con los objetos, su consideración de objeto para una función pública, convencionalmente establecida. Y en este sentido, los niños con autismo nos muestran importantes ausencias.

El interrogante acerca de las dificultades relativas a la mirada, y la necesidad de encontrar explicaciones sobre ello es una constante en los diferentes ámbitos implicados en el autismo, tanto el familiar como el de la intervención e investigación. De hecho, constituye uno de los indicadores para la identificación precoz del síndrome, en la medida que el enigma de la mirada es inherente al mundo de la experiencia socio-comunicativa. No obstante, ampliar la pregunta hacia la acción de los niños con los objetos y los otros, podría brindar pistas para la búsqueda y construcción de modos de *mirar* y *hacer* juntos, alrededor de un referente común.

### **2.2.2. La importancia de la mirada sobre el uso de los objetos en el autismo. Una perspectiva pragmática.**

Antes de la mirada, y para que la mirada se constituya en una fuente de información y afectación mutua, hay otros modos de sentir juntos y hacer experiencia con otros, que en el autismo parecen no seguir el curso del desarrollo típico y están íntimamente enlazados a las posibilidades de comunicarse. En tal caso, la mirada mental implica inferencias de mayor sofisticación sin dudas que las de una situación de comunicación más rudimentaria. Pero mientras que una es cuna, la otra señala el potencial humano que en ese nicho cultural se prepara ya desde los primeros tiempos del desarrollo.

Al respecto los trabajos de Tomasello y el equipo de investigadores del *Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology*, presentan una sólida explicación para la comprensión de los procesos del desarrollo de la cognición social y cultural. Este autor señala (2005) que la teoría

de la mente en todo caso no es la causa sino la consecuencia de una trama de desarrollo que se teje desde mucho antes y cuya matriz ya puede encontrarse al final del primer año de vida con todos sus elementos básicos, para elaborarse hacia el cuarto año permitiendo el tipo de inferencias mentalistas que la prueba de falsa creencia evalúa.

Es importante enfatizar aquí esta operación de desplazamiento a edades tempranas de una habilidad que se considera discriminante del síndrome. De hecho no es novedosa la relación, núcleo de grandes discusiones en el campo, acerca del uso de los primeros declarativos en el último trimestre del primer año de vida, como habilidad precursora de la teoría de la mente, que el CHAT toma como uno de los índices de detección temprana del autismo.

Ahora bien, el problema podría radicar en las implicaciones de lo que se señala como precursor, lo que recuerda la necesidad de comprender cada supuesto en función del planteo teórico que lo entrama. De esta manera, las intenciones de las que habla Tomasello, difieren de aquellas a las que refiere Hobson (2005,2008), y guardan aún mayor distancia respecto de las que considera Baron-Cohen (1998).

Desde uno de estos paradigmas, considerar que el autismo se vincula a una dificultad básica para la comprensión de intenciones podría significar tanto que el niño no ha podido “alinearse” con el otro, hacia el tercer trimestre del primer año, llegando a concebirlo como a sí mismo en tanto agente intencional; para poder entonces compartir con él la atención, como primer nivel de un camino evolutivo de complejizaciones de la atención conjunta y la comprensión de intenciones (se retomará esto en el Cap. 6). Mientras que, desde otra perspectiva, sostener que el problema reside en las intenciones, implicaría un problema básico de identificación, en los términos en que Hobson (2005) la conceptualiza. Para este investigador, identificarse con el otro requiere poder asimilar algo de esa *otredad*, en tanto que para Tomasello (1999) la identificación se explica por sintonía o igualación con el otro, en términos de analogía<sup>13</sup>.

Desde una perspectiva de corte modularista, Baron-Cohen y Leslie entenderán que la imitación, operación clave en este proceso, se explica por traducción literal o copia de la realidad observada (en los términos en que lo cuestiona Rodríguez, 2006 - 2010).

Por otra parte, desde una concepción semiótica del desarrollo, la posibilidad de leer intenciones podría explicarse como habilidad para operar con signos, esto es: hacer inferencias.

---

<sup>13</sup> Abrevando en teóricos sociales tales como Vico y Dilthey, Cooley y Mead, Tomasello explica su tesis de aprendizaje cultural por *analogía*. Desde este mecanismo de conocimiento, el teórico sustenta la comprensión social de las personas a diferencia de los objetos inanimados (se ampliará esta tesis en el Cap. N°6).

Leer la intención del otro, para poder compartir una misma definición de situación, desde una instancia inicial en la que esta definición implica esencialmente a los sentidos, la musicalidad y las primeras danzas (Español, 2005), los ritmos que se configuran, a través de la repetición, en primeras reglas (Rodríguez, 2006), hasta una instancia posterior en el desarrollo en la que esta situación se defina en términos conceptuales, podría implicar, en todo caso, un acto de cognición. Aseverar esto no reduce las primeras interacciones al plano de la cognición dura, escindida del cuerpo, el movimiento, las emociones y los afectos, o más bien reducida al interior de “la cabeza del niño”. Sino más bien reubica la cognición, como plantea Hobson (2008), en tanto que interpersonalmente situada. Desde los primeros modos de conocimiento hasta los de mayor desarrollo cultural (ver funciones Vigotsky desde la reinterpretación de Rivière), existen modos intermedios de relacionarse con los otros sujetos y objetos del mundo al cual el niño accede a partir de la producción de inferencias, según un planteo semiótico peirceano (como se tratará en el Cap.7).

### **2.2.3. Objetos y signos en el desarrollo temprano del niño con espectro autista.**

«Comprender la alteración en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje es el primer paso para la búsqueda posterior de formatos comunicativos capaces de crear contextos significativos compartidos, o al decir de Wertsch (1984), compartir en mayor medida una “definición de situación”» Valdez (2004).

Participar de un mundo de significados compartidos requiere una compleja trama del desarrollo que se encuentra significativamente alterada en el continuo dimensional del espectro autista.

La emergencia de la función comunicativa no se reduce a la adquisición de palabras, sino más bien a la apropiación de herramientas de mediación compartidas en el contexto social del niño, a partir de las cuales establecer interacciones efectivas con otros (por ejemplo, para pedir, rechazar, preguntar y/o compartir).

A diario usamos, leemos, transformamos signos, vivimos en un mundo de signos y nos tornamos hábiles para operar con ellos, pudiendo manipularlos en variadas interacciones y contextos. Maniobrar la maquinaria de interacciones semióticas requiere de la construcción de una serie de instructivos y mapas que permitan compartir el mundo con los otros a través de herramientas de mediación que habiliten rutas de comunicación y modos de circular por ellas.

En este sentido, los sistemas de comunicación no solo son pasaportes de acceso a los contenidos a ser aprendidos en un proceso educativo, sino modos de conocer. Construir signos es construir conocimiento, configurar un camino posible, un lugar hacia donde se puede ir, un

recorrido viable en un terreno sin demarcación. Así, la cartografía, si sabemos leerla, nos conduce a un territorio de experiencia significativa.

En palabras de Valdez (2004) el autismo expone esta complejidad en la comunicación y les corresponde a los terapeutas y educadores, en forma conjunta con la familia, la construcción de herramientas de mediación al servicio de la comunicación, del enriquecimiento mutuo y de las comprensiones compartidas.

Al respecto, cabe mencionar la distinción que realiza Vygotski (1996) entre significado y sentido. El primero expresa la referencia compartida entre hablantes de una misma lengua, aspectos más estables pese a las modificaciones del contexto, a diferencia del segundo, que refleja el significado interno para el hablante, más dependiente de un contexto particular o personal. El autor señala que la palabra evoca una suma de sucesos psicológicos en nuestra conciencia, que conforman el sentido. Si ampliamos este concepto hacia el mundo de los objetos, diremos que ellos también evocan en quienes los manipulan una serie de funciones compartidas por una comunidad, permitidos por su construcción como objeto cultural, y al mismo tiempo algunos sucesos relacionados con las experiencias que cada sujeto ha tenido con ese objeto o esa clase de objetos. Así, el significado, los usos más universales, las reglas públicas de uso de un objeto resultan de convenciones que es necesario aprender en situaciones comunicativo-educativas.

Por lo tanto, el mundo de los objetos y de las palabras que los nombran conforman un complejo entramado de significados y sentidos que suponen un proceso de inclusión en la cultura, gracias al cual podremos compartirlo, relacionarnos con él y, a partir de él, modificarlo y comprenderlo, al menos parcialmente. Así como una palabra pronunciada en un idioma extranjero nos conduce a la búsqueda de su significado para entender qué quiere decir, un objeto que desconocemos nos involucra en la búsqueda de sus funciones ¿para qué se usa?, y aun más: sus modos de funcionar. Pero este no es un proceso solitario. Parafraseando a Rodríguez & Moro (1991, p. 105) son los adultos quienes poseen “la enciclopedia”<sup>14</sup> de los objetos y brindan a los niños las claves de acceso.

Es posible entonces hablar de una semiosis del objeto que requiere de un aprendizaje específico. Es necesario explorarlo y descubrir sus funciones hasta convertirlo en “signo de su uso”, en representante de una función gestada en el seno de cada cultura, en miembro de una clase (en línea con la propuesta de los semiólogos del Groupe  $\mu$ , 1992, Ver: Rodríguez 2012)

---

<sup>14</sup> Es interesante comprender aquí la metáfora como libro abierto, tomando el concepto de semiosis ad infinitum de Peirce, y no como diccionario de usos finitos e inmodificables.

En consecuencia, la adquisición de esta pragmática particular implica un desarrollo de acciones en el cual los objetos llegan a significar su función, y se vuelven significantes para el niño, para poder apropiarlos, integrándolos en una trama narrativa autobiográfica. Este proceso de construcción de significados y sentidos es el que nos permite compartir, al decir de Wertsch (1984), una misma definición de la situación, crear una representación común acerca de un mismo suceso.

Para el niño con espectro autista, generalmente los objetos caen en *desuso* social, se incorporan en cambio en esquemas de acción que suelen resultar tan opacos como a ellos el mundo pragmático que construimos. En nuestra cultura con los objetos se hacen cosas, y también se crean situaciones, se representan historias análogas a las humanas, sin embargo, ordenarlos, lo que generalmente constituye la tarea principal que realizan los niños con autismo con los juguetes, es parte del juego pero no el juego mismo. Asimismo, en nuestra cultura también se hacen transgresiones con los objetos, “desacoplamos” el objeto de su uso convencional, lo dejamos en suspenso e inventamos otros usos o le adherimos nuevas significaciones, creando realidades ficcionales (Rivière, 1997/2003). Así, las cosas dejan de ser lo que son para prestarse significados y permitir nuevos sentidos en el maravilloso mundo simbólico que somos capaces de crear. Ese proceso involucra competencias cognitivas interpersonales y narrativas, es decir, las competencias más cálidas de la cognición humana. De esta manera, para poder jugar es necesario inferir sobre un material concreto realidades diversas. Se requiere un sujeto capaz de interactuar con otros, con quienes aprender y construir esos significados (que más tarde se suspenderán en el juego); capaz de imaginar y ficcionar nuevas realidades. Se precisa un bagaje de recursos comunicativos para comprender y producir actos de significado; una “mirada mental” para poder ver y comprender las intenciones del otro (Rivière, 1997/2003). Y además, la suficiente flexibilidad para soportar la incertidumbre, tolerar los cambios e integrarlos en proyectos tendientes a metas, anticipadas a fuerza de imaginar un futuro.

A partir de lo expuesto, es factible inferir las dificultades que experimenta un niño con TEA para *despegar* de la superficie material de los objetos y acceder al plano semiótico del cual estos forman parte. Este proceso conforma un gran desafío para la evaluación e intervención psico-educativa en el campo del autismo.

Ahora bien, si como plantean Rodríguez & Palacios (2010) esa posibilidad de despegue simbólico se apoya sobre el uso canónico de los objetos, y estos comienzan a construirse según Rodríguez & Moro (1999, 2005) alrededor de los 10 meses de edad, entonces, este uso canónico, anidado siempre en unidades triádicas de interacción: niño – objeto – adulto-

funciona como plataforma para el salto que implica otro tipo de signo, desde la semiótica de Peirce: los símbolos.

Así, las dificultades del niño con espectro autista para desarrollar juego simbólico es un hallazgo muy posterior a las dificultades previas que derivan en esta evidencia tan clara que el autismo presenta. Los trabajos del equipo de Rodríguez, se preguntan por la relación de los usos de los objetos con las habilidades de comunicación, en tanto esos usos se apoyan sobre reglas y convenciones compartidas y por ello mismo son factibles de ser concebidos desde una perspectiva semiótica.

Acceder al uso público de un objeto implica pasar a través de abundantes situaciones comunicativas tejidas de signos. Implica el acceso progresivo al mundo semiótico, que se expande más allá de las palabras a otros signos previos, más polisémicos, y multidimensionales.

Llegado este punto de la discusión es necesario adentrarse por una parte, (1) en una revisión de aspectos conceptuales relativos a los aportes de la escuela socio-cultural, (2) a las teorías del signo y (3) a la perspectiva semiótico – pragmática del desarrollo temprano; y por otra, (4) un análisis de los estudios de *detección y desarrollo temprano del autismo*, para poder reflexionar a la luz de la revisión previa, acerca (a) del tratamiento del objeto que en estos se ha hecho, así como (b) sobre las concepciones de comunicación y signo sobre las que se sustentan, que como se ha considerado en el marco teórico se encuentran estrechamente ligados. Con esto se buscará despejar los supuestos de partida de este trabajo y cumplir con los objetivos propuestos para su desarrollo.

### **3. Supuestos teóricos sobre los que se basa el estudio**

Esta investigación busca indagar en los estudios realizados en las últimas dos décadas, sobre detección temprana de los Trastornos del Espectro Autista (entre 6 y 36 meses de edad), los usos que se ha dado en los mismos a la noción de *signo*. Los supuestos que orientan esta revisión se pueden delimitar en tres consideraciones principales. 1) Por un lado, se presume que dichos estudios responden prioritariamente a un enfoque lingüístico. 2) Por otra parte, que en los casos en que se realiza observación de “los usos que hace el niño del objeto”, no se incluye la misma entre las categorías de análisis de la génesis del signo y por ende no se la vincula con la construcción del pensamiento del niño, ni con los nichos comunicativos donde se arraigan. 3) Así mismo, se estima que la unidad de análisis predominante en los enfoques metodológicos adoptados por los estudios mencionados, es principalmente diádica: niño – adulto, o bien niño – objeto.

Se entiende así que la noción de signo que predomina en los análisis de las primeras manifestaciones del cuadro, tiene importantes implicaciones para la detección de índices del trastorno, en consecuencia para la identificación de indicadores claves para la intervención temprana.

### **4. Objetivos**

#### **General**

Analizar las concepciones de signo presentes en los estudios relativos al Trastorno de Espectro Autista, de las últimas dos décadas, en niños entre los 6 y 36 meses de edad, y las implicaciones para la detección de índices de riesgo del cuadro que de ellas se desprenden.

#### **Específicos**

1. Reconocer las concepciones de signo implicadas en los estudios de detección de riesgo de trastornos del espectro autista en niños, entre 6 y 36 meses, en las últimas dos décadas.
2. Caracterizar el abordaje de los “usos que el niño hace del objeto” y las interacciones en las cuales han sido analizados, en relación con las concepciones de signo implicadas en los estudios seleccionados.



3. Establecer comparaciones entre las diversas concepciones de signo presentes en los estudios de la muestra e identificar sus alcances y límites para la detección temprana del trastorno, desde una perspectiva semiótico-pragmática del desarrollo.

El desarrollo de esta tesis se ha organizado en dos partes. Una primera correspondiente a la revisión teórica de las claves conceptuales del marco expuesto: mediación semiótica, el signo, la pragmática del objeto, la construcción del pensamiento y la comunicación intencional en el desarrollo temprano del niño. De esta manera se indagaron consideraciones teóricas acerca de nuestro objeto de estudio desde las diferentes perspectivas de las que deriva su génesis: la escuela socio histórica y socio cultural, el constructivismo, la semiótica y especialmente el pragmatismo peirceano, la articulación de estas líneas en la psicología del desarrollo temprano del niño y la puesta en diálogo con algunas disquisiciones teóricas acerca del estudio de la comunicación intencional, como unidad de análisis de los estudios relativos a la emergencia de la comunicación. Todo esto desde un prisma crítico del abordaje de la comunicación y del signo no verbal en particular, en los estudios del desarrollo típico (sin ingresar aún al terreno de sus alteraciones).

En una segunda parte, nos abocamos al rastreo de nuestro objeto de estudio en la investigación<sup>15</sup> sobre detección y desarrollo temprano del niño con autismo, respondiendo a los objetivos de este trabajo, a partir del análisis de la muestra delimitada para el mismo.

---

<sup>15</sup> A lo largo del desarrollo de la tesis se utilizan las expresiones: investigaciones, estudios, *papers* y literatura del desarrollo temprano, como términos análogos para referir a la muestra conformada para el cumplimiento de los objetivos de este trabajo.

## DESARROLLO – PARTE I

### 5. De la mediación semiótica de los enfoques socioculturales al signo tricéfalo de Peirce.

#### 5.1. La actividad mediada, como categoría central del desarrollo humano, en los enfoques socioculturales

En este capítulo se presenta una cartografía conceptual de las principales claves de la perspectiva socio histórica, relevantes para el abordaje de nuestro objeto de estudio, a partir de la unidad de análisis de la propuesta teórica de Vygotski y algunas de las reconsideraciones realizadas en la agenda actual de la psicología socio cultural.

Vygotski (1931/1995) rechaza una concepción de evolucionismo como continuidad de líneas de desarrollo, desde la biológica o natural hacia la subjetiva, como proceso superior, específico del hombre. Considera estas como dos vías de desarrollo de curso diferente, que se co-funden, mientras que la línea natural corresponde a los procesos de maduración y crecimiento, la cultural refiere a los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos de la cultura.

En este sentido, Wertsch (1998) explica que la ontogénesis de la teoría Vygotskiana implica la “co-presencia de fuerzas evolutivas diferenciadas”. Si bien ambos planos del desarrollo conforman una unidad, el carácter de co-formación rechaza su concepción como proceso aditivo, así como cualquier otro reduccionismo psico-evolutivo que privilegie una línea sobre la otra.

Desde una epistemología de la dialéctica hegeliana, Vygotski construye un programa que convierte las premisas filosóficas de Engels y Marx en hipótesis psicológicas. Así, se dibuja una suerte de *bucle* en el recorrido de la acción mediada entre el sujeto – los otros – las herramientas y los objetos.

De esta manera, aquello que funda la originalidad de la psicología de este teórico implica la necesidad de invertir la concepción del desarrollo desde su dirección y analizar las condiciones de posibilidad en que se producen: el mundo cultural y la subjetivación, o en otros términos las condiciones específicas de las prácticas de humanización.

A continuación se propone un breve recorrido, partiendo de un enfoque socio – histórico para arribar a un abordaje socio – cultural de la acción mediada, en línea con el planteo de

Wertsch<sup>16</sup>. El foco de la revisión será la unidad de análisis: actividad mediada, y dos nociones estrechamente relacionadas con la misma: internalización y procesos psicológicos superiores, así como algunas de las ampliaciones que han realizado al respecto autores contemporáneos<sup>17</sup>.

### **5.1.1. Unidad de análisis, objeto y pregunta central en la propuesta psicológica de Vygotski.**

El campo problemático que conforma el objeto de trabajo de la psicología vygotskiana podría expresarse como el pasaje de *la animalidad* a la subjetividad a través de una mediación instrumental y semiótica<sup>18</sup>.

En tal sentido Vygotski pondera la mediación semiótica como paradigma a partir del cuál aborda el desarrollo de la actividad consciente, estimando que la misma tiene una trama semántica.

Diremos así que para estudiar las formas de pensamiento mediadas por el habla procura explicar cómo se constituyen los sujetos a partir de este modo de mediación específica.

El programa propuesto por Vygotski se centra en el carácter doblemente mediado de la constitución de los procesos psicológicos superiores, reuniendo en un complejo sistema la actividad instrumental y la interacción social.

Es factible definir su objeto como la constitución de las formas de funcionamiento consciente y voluntario, derivadas de los procesos de trabajo del hombre<sup>19</sup>. Mientras que su unidad de análisis se delimita en la actividad instrumental e interacción social, en relación con la categoría de trabajo y su carácter doblemente mediado, desde una perspectiva marxista.

Se delinea así, una primera orientación respecto del planteo epistemológico del programa psicológico en estudio de Vygotski.

---

<sup>16</sup> Wertsch (1991) sugiere adecuado reservar el término *estudios cultural - histórico o socio histórico* para la producción de Vygotski, Leontiev, Luria y otros soviéticos, empleando la denominación *sociocultural* para el trabajo de los psicólogos contemporáneos que han apropiado el legado de aquellos (Daniels, 2003, p. 116).

<sup>17</sup> Asumiendo los límites de este capítulo, mencionaremos sólo algunos de los principales aportes de Wertsch, Bajtin y Leontiev.

<sup>18</sup> De acuerdo con el planteo de Rodríguez y col. (1999, 2005, 2012), Vygotski distingue ambas formas de mediación. Lo que conlleva problemas puesto que dependiendo de la lectura que se haga, el instrumento se sitúa en los márgenes de los signos, y el signo por excelencia acaba siendo el lenguaje.

<sup>19</sup> Es importante recortar la especificidad de su pregunta por el desarrollo humano y la constitución de su psiquismo y no reducirla al estudio del desarrollo cognitivo. Vale recordar la intención de Vygotski por recuperar la especificidad del objeto de la psicología, fundar una psicología centrada en el hombre, frente a la magnitud de los estudios norteamericanos conductistas, basados en animales. Y también de ciertos desarrollos de la misma psicología soviética como la reflexología.

Cole y Scribner (en Vygotski, 1988) introducen el pensamiento del autor refiriendo su propuesta como hallazgo de solución a las paradojas científicas de la época en los métodos y principios del materialismo dialéctico.

De esta manera, la pregunta de Vygotski se recorta en la especificidad de la constitución de los sujetos en el seno de las prácticas culturales.

En ese movimiento dialéctico reside el carácter específico de la mediación, como categoría exclusiva de la constitución humana y contribución distintiva de esta perspectiva teórica.

Así, la singularidad del planteo se encuentra en el modo particular en que el autor relaciona la teoría marxista con la problemática psicológica.

Vygotski encuentra en los autores marxistas no sólo la preocupación “por afirmar a la vez la naturaleza orgánica y la naturaleza social del hombre, distintas pero indisolublemente unidas” sino, especialmente “el rechazo a una interpretación «mecanicista» o «naturalista» de los acontecimientos históricos, que explicaba los cambios por la causalidad mecánica de una suma de elementos aislables y determinantes.” (Siguán, 1987, p.3). En palabras de Van der Veer (1987, en Siguan 1987, p.23) el enfoque del desarrollo, desde una perspectiva genética, surgido de una fuerte crítica al dualismo de Descartes, rechaza, a la luz de Spinoza, las escisiones entre procesos emocionales superiores e inferiores<sup>20</sup>.

De esta manera el autor concibe el desarrollo, retomando a Marx en su operación de derivación de los cambios históricos, en la sociedad y en la vida material, hacia aquellos que se producen en la naturaleza humana: en la conciencia y la conducta (Cole y Scribner, en Vygotski, 1988, p. 25). Así se basa en las ideas de trabajo y uso de las herramientas de Engels para explicar el cambio que el hombre produce en la naturaleza y en sí mismo.

### **5.1.2 La Categoría de trabajo en la obra de Vygotski y su relación con la Concepción del Desarrollo.**

Siguiendo a Marx, Vygotski considera al trabajo como actividad específicamente humana y como producción transformadora de la naturaleza. Esta actividad opera sobre el orden natural produciendo un mundo objetivo y un mundo subjetivo.

Así, rompe con la concepción de un hombre en armonía con la naturaleza, entendiendo que aunque existen determinados atributos en las cosas materiales que permiten su transformación,

---

<sup>20</sup> Van der Veer, realiza un interesante análisis de estos dualismos, así señala que “Spinoza, criticando a Descartes, deseaba extender el enfoque determinista y abandonar el dualismo. Esto fue muy importante para Vygotsky, quien se esfuerza en una explicación causal-determinista de los procesos psicológicos superiores y no acepta el abismo entre procesos emocionales superiores e inferiores”

la misma no está dada por su naturaleza, sino que es producto de la acción humana. Esto determina un modo particular de relación: sujeto – objeto, mediado por las herramientas y por los otros. Se pueden ubicar entonces dos sentidos para la transformación: transformo y me transformo, en un colectivo y mediado por el uso de las herramientas.

Se expresa de este modo el carácter doblemente mediado de la actividad, por el uso de instrumentos y de signos y por las relaciones sociales.

En esta orientación de la acción a transformar la naturaleza en otra cosa, se funda una nueva modalidad adaptativa, al tiempo que se produce humanidad. Esto permite afirmar que no hay sujeto sin objeto y por lo tanto sin instrumento semiótico.

En síntesis, tres tesis sobre el trabajo se hallan presentes en la obra de Vygotski: (1) como *tesis filosófica*: cuando permite explicar la constitución cultural; (2) como *tesis antropológica*, cuando lo hace con los procesos de hominización; y (3) como *objeto de estudio de la psicología*, en cuanto se erige como producto y condición de posibilidad de formas conscientes y voluntarias de comportamiento (Baquero, 1998).

El punto de inflexión de la teoría Vygotskiana reside en la analogía que establece entre la regulación objetiva del mundo físico por medio del trabajo, y la regulación del propio comportamiento. De este modo el soviético explica los dos dominios, de la naturaleza y de sí mismo, a través de la extensión de la noción de instrumento, desde la herramienta física hacia el sistema de signos, y el dominio de los procesos psicológicos naturales a través de la actividad social. En palabras de Van der Veer & Valsiner (1991, p. 219), el teórico ubica “la diferencia mental entre el hombre y el animal en términos de grado y especie”. Ello lo lleva a refutar la tesis del uso de herramientas o la posibilidad de construirlas como principal diferencia, considerando que el animal usa herramientas y el hombre trabaja, lo cual implica que transforma el orden natural, disponiendo de los medios al servicio de sus fines, en una actividad que se desarrolla en interacciones sociales a partir de la ideación consciente y voluntaria, y en ese sentido doblemente mediada.

### **5.1.3. La concepción del desarrollo como proceso socialmente organizado.**

La relación entre actividad instrumental e interacción social requiere, para su comprensión, el análisis de dos nociones claves y solidarias entre sí: *Procesos psicológicos Elementales y Avanzados e Interiorización*. Se ubican a continuación sus principales características.

En la configuración trazada por las ideas centrales de la teoría socio – histórica, se distinguen los siguientes elementos:

- Tesis: los procesos psicológicos superiores tienen origen histórico y social.
- Los instrumentos de mediación (herramientas y signos) cumplen un papel central en la constitución de los procesos psicológicos superiores.
- Los procesos psicológicos superiores deben abordarse desde una perspectiva genética.

Vygotski discrimina entre dos tipos de *procesos psicológicos: elementales y Superiores (PPE y PPS)*, delimitados por su desarrollo en diferentes líneas genéticas, distingue los mismos en función de la transición entre el dominio filogenético y el socio- cultural; mientras que la diferencia entre PPS rudimentarios y avanzados, se ubica al interior mismo del dominio sociocultural (Vigotsky, 1931/1995).

Por lo tanto los PPS se conforman en la vida social y son específicamente humanos, permiten la regulación voluntaria y consciente de la acción (no son automatizados), se organizan a partir del uso de instrumentos de mediación (semiótica), siendo su adquisición por medio de procesos de interiorización.

Si bien los PPE son necesarios para la constitución de los superiores, los primeros no resultan condición suficiente para su desarrollo. Vale recordar que Vygotski rechaza la comprensión de estos como estado avanzado de las PPE, entendiendo que los mismos no siguen una dirección hacia su transformación en superiores (ibíd.).

Vygotski formula la “ley de doble formación” o “ley genética general del desarrollo cultural” por la que explica el origen de toda función psicológica en las relaciones entre seres humanos.

El teórico plantea que los instrumentos mediadores son fundamentales a la hora de considerar la transformación de los procesos naturales en funciones psicológicas superiores: “el primer empleo del signo significa que se ha salido de los límites del sistema orgánico de actividad existente para cada función psíquica. La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplía infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas. Tanto a lo uno como a lo otro, lo denominamos, en su conjunto, con el término de ‘función psíquica superior’ o ‘conducta superior’” (Vygotski, 1998 p. 92)

La segunda clave plateada al inicio de este apartado es la *Interiorización*.

La cultura se apropia del sujeto en la medida en que lo constituye, proceso de apropiación recíproca que no se reduce a la adición de dominios sobre instrumentos de la cultura, sino que constituye un “proceso de reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas” (Baquero, 1996, p.42)

La interiorización se describe así como un proceso de transformaciones de operaciones externas que se reconstruyen y comienzan a suceder internamente, desde un proceso, inicialmente interpersonal a uno intrapersonal, como resultado de una “prolongada serie de sucesos evolutivos” (Vygotski, 1998, p.94).

La internalización implica reconstrucción de la actividad psicológica a partir de operaciones con signos que se originaron en situaciones comunicativas.

Vygotski toma al lenguaje como ejemplo paradigmático para explicar este proceso de internalización. Ese proceso de internalización reorganizará las operaciones psicológicas, produciendo transformaciones estructurales. En tal sentido, así como el desarrollo no se puede comprender, desde este paradigma, en tanto adición de dominios de instrumentos culturales, los procesos de internalización no pueden reducirse al mero traspaso de estado, de afuera hacia adentro, sino que implican construcción de espacio interno y por lo mismo son creadores de conciencia.

Las revisiones teóricas que hace Wertsch (1998) posibilitan aclarar estas distinciones. El autor determina ciertos rasgos básicos para el proceso, indicando que este no debe ser entendido como copia de realidad externa en un plano interno, en tanto no existe como entidad previa, sino que se desarrolla en el mismo proceso. La representación del mismo a partir de la imagen de invaginación da cuenta de esta particularidad.

La realidad externa es concebida, en línea con esta lógica, en términos de naturaleza social – transaccional, y el mecanismo de funcionamiento del proceso analizado en tanto dominio de formas semióticas externas.

#### **5.1.4. La actividad instrumental como eslabón de enlace de las dos vías de desarrollo.**

La comprensión de la categoría de *Actividad*, desde la perspectiva Vygotskiana implica, según Rivière (1988, p.41), su relación con la noción de mediación, como transformación del medio a través de instrumentos. Como hemos visto, se entiende por mediación, el empleo de medios (instrumentos y signos) que permite tanto la regulación de la conducta refleja como la conformación de la conciencia. Así como los instrumentos son necesarios para construir un artefacto lo son para la construcción de la propia conciencia. En tal sentido se pueden entender

los signos como instrumentos de mediación en la relación del hombre con los demás y consigo mismo.

En palabras de Vygotski (1977, p.94) “‘la conciencia es contacto social con uno mismo’, y ese ‘uno mismo’, dada la ‘génesis social del individuo’, es a partir de los otros. Por esto entendemos, asumiendo la propuesta de Rivière (1998), que la conciencia tiene una estructura semiótica y en consecuencia el ‘análisis de los signos es el ‘único método adecuado para investigar la conciencia humana’”.

En suma, Rivière (ibíd. p.44) señala que la construcción de la psicología de Vygotski reside por un lado, en presentar la conducta instrumental como “paradigma unificador” entre una psicología objetiva (funciones elementales) y una subjetiva (funciones superiores); por otra parte, en haber extendido la noción de instrumento a las de signo y símbolo, y finalmente, la transformación que opera de las premisas filosóficas de Engels en hipótesis genéticas para una nueva psicología. Este aporte de una concepción dialéctica a las nociones psicológicas de origen, desarrollo y naturaleza de las funciones superiores permite reformular la dirección de los procesos de humanización. Así se entenderá que el sujeto no se hace de dentro hacia fuera, no es mero reflejo del medio, ni existe, en palabras de Rivière (1998, p. 41) como “espíritu previo antes del contacto con las personas y las cosas”, sino que es producto de la relación.

Desde esta epistemología la conciencia no será mera fuente de signos sino el producto de aquellos y las funciones superiores no son sólo condición para que la comunicación se produzca sino su resultado. Por ello el vector fundamental del desarrollo será la interiorización de los instrumentos y signos, y su transformación de reguladores externos a reguladores de la propia conducta (autorreguladores). La conducta instrumental es el material necesario para su conversión en signo y la relación con los otros su condición de posibilidad.

El teórico establece entonces una analogía entre signo y herramientas en base a su función mediadora. Advierte sin embargo que esto no implica su isomorfismo, ya que la diferente orientación de la actividad promueve la principal diferencia: las herramientas se encuentran orientadas externamente, producen cambios en los objetos, y los signos se orientan internamente, para dominio de la propia conducta<sup>21</sup>.

En este sentido los signos son “desarrollos ontogenéticos de la propia conducta instrumental”, lo que sitúa muy bien en su paradigmática descripción de la formación del gesto de señalar, una conducta instrumental se convierte en signo a partir de los otros, se simplifica e interioriza, por

---

<sup>21</sup> Al respecto, abordaremos en este trabajo la consideración de que las herramientas también se orientan internamente cuando se convierten en signo de su uso (en Cap. 7)



ello Rivière (1998) afirma que el signo implica siempre condensación y el sujeto es un “destilado de las relaciones sociales” (Rivière, 1998, p.44).

De esta manera quedan presentadas las nociones claves para la elaboración de una psicología del desarrollo temprano con foco en la génesis del signo.

### **5.1.5 La noción de mediación en la agenda pos Vygotskiana.**

Todos los enfoques pos Vygotskianos, a pesar de las diferencias que puedan presentar, intentan teorizar la esencia de la obra de Vygotski, que Cole resume en el rechazo a una separación estricta entre lo individual y lo social. Influenciado por Spinoza, Vygotski concibió lo individual y lo cultural como “elementos mutuamente formativos de un solo sistema en interacción” (Daniels, 2003, p. 122). Se establecen así, en palabras de Kozulin (1998) “las premisas de una teoría unificada de la conducta y de la mente sobre la base de la actividad sociocultural” (en ibíd, p.124).

Entre otros, Werchst (1993) cuestiona las limitaciones que la propuesta del teórico soviético presenta respecto de las vinculaciones entre los escenarios históricos, culturales e institucionales y las diversas formas de *acción mediada*. En ese aspecto acentúa la relevancia de la propuesta de Bajtin, en cuanto al carácter socioculturalmente situado de la acción mediada, como nexo clave entre los escenarios mencionados anteriormente y las funciones mentales del individuo. En este contexto, Wertsch (1998) propone “la acción mediada” como unidad de análisis sociocultural, entendiendo que estos estudios persiguen el objetivo de explicar las relaciones entre la acción humana y las situaciones culturales institucionales e históricas donde se realiza esta acción.

Otro aporte singular que profundiza el análisis de las condiciones de la acción mediada, es la consideración de que las personas que trabajan con instrumentos forman sistemas cognitivos integrales que no se pueden entender separando los elementos, por lo cual todos los procesos mentales del ser humano estarían *distribuidos* (Daniels, 2003, p. 122).

La consideración de la acción mediada, situada en el seno sociocultural, de carácter distribuido y por lo tanto inescindible, en su comprensión, de los otros con quienes se produce, echa luz sobre los procesos semióticos, foco de nuestra investigación.

Se parte entonces, de la comprensión básica de que es a través de las herramientas que el hombre media su relación con los demás y consigo mismo, realizando transformaciones en el medio exterior mientras regula su propia conducta y la de los otros, se arriba a la comprensión del uso de un instrumento en tanto producto de una actividad contextualizada y a la consideración del objeto como construcción mutua, resultado de la interpretación del sujeto en interacción.

A continuación se sugieren algunas líneas desde las cuales enlazar la concepción de mediación desde el enfoque socio-cultural, hasta aquí tratada, con la tríada semiótica de Peirce, que se introducirá posteriormente. El salto entre ambos triángulos referenciales es ambicioso y no se desconoce que la conexión entre ambas propuestas requiere de un tejido de enlaces consistentes entre filosofía y psicología, que sin dudas excede los alcances de este trabajo. No obstante, será necesario enunciar algunas aproximaciones posibles en virtud de explicitar el marco teórico desde el cual se propone el análisis del desarrollo semiótico temprano del niño posteriormente diagnosticado con autismo. Marco en el que se conjugan desarrollos de Piaget y de Vygotski, en articulación con otros aportes de la psicología evolutiva actual, a partir de la clave triádica de Peirce.

## **5.2. De la tríada socio – histórica cultural a la tríada semiótico – pragmática.**

Como ha sido tratado hasta aquí este proyecto se inscribe en la tradición de la psicología socio-cultural y sus posteriores revisiones, especialmente aquellas que han considerado el uso de mediadores instrumentales y semióticos en el desarrollo del niño.

Uno de los principales supuestos de esta escuela estriba en la consideración de la existencia de discontinuidad entre los procesos de filogenia y ontogenia, que Vygotski y Luria explican en base al cambio estructural que la mediación instrumental produce en el desarrollo (en, Cole y Engëstron, 2001). Como hemos visto, las herramientas y los signos, en tanto que mediadores, constituyen para Vygotski (1978) dos aspectos del mismo fenómeno, aunque orientadas en diferente dirección. A partir de esta premisa, los autores delimitan su clásico esquema de la mediación de tres vértices: sujeto, mediación o artefacto cultural y objeto, que constituyen los fundamentos de la cognición humana. De este modo se perfila la propuesta de la teoría de la actividad de la psicología histórico-cultural soviética Rusa, de raíz en la filosofía alemana

clásica (de Kant a Hegel) y en los escritos de Marx y Engels (filosofía marxiana), que actualmente amplía sus límites incorporando nuevas direcciones<sup>22</sup> (Engëstron, 1991).

Fruto de numerosos debates, el triángulo de la mediación ha sido objeto de abundantes revisiones. Entre ellas Cole y Engëstron (2001) señalaron que el modelo no alcanzaba a reflejar el dinamismo propio del doble mundo, individual y social, central en la tesis de Luria y Vygotski. Por su parte, y en continuidad con la teoría de la actividad de Leont'ev (1975, 1982), Wertsch (1991) enfatiza la noción de acción orientada a una meta, a través del empleo de instrumentos mediadores, tales como las herramientas o el lenguaje, que, en palabras del autor “dan forma a la acción de manera esencial” (Wertsch, 1991, p. 29). Por tanto, el estudio de un sujeto que lleva a cabo una acción remite siempre a un individuo actuando en una situación concreta y a los instrumentos de mediación empleados.

Estas revisiones del constructo de mediación generan las condiciones para la expansión de la escuela sociocultural hacia terrenos interdisciplinarios, según mencionamos anteriormente. Así, la analogía que establece Vygotski entre herramientas y signos brinda las claves para la articulación con teorías de la significación, exógenas al campo de la psicología, que permitan explicar el proceso dialógico de significación desde una perspectiva del signo tricéfalo<sup>23</sup>.

En este camino, algunos revisores de la propuesta socio histórica han profundizado la caracterización del signo como constructo cultural (entre otros, Valsiner, 2001, 2002, 2006). Sin embargo, esto no se constituyó en prioridad de estudio entre los teóricos de la psicología del desarrollo, siendo aún menos frecuente su abordaje en el campo del desarrollo temprano del autismo.

Arribamos entonces a la delimitación de uno de los pilares teóricos sobre los que se sostiene nuestro trabajo, representado en la propuesta de Rodríguez & Moro (1999) y Rodríguez et al. (1991 - 2010), quienes asumen los supuestos de la escuela socio-histórica, desde una perspectiva pragmática del objeto, para el estudio del desarrollo temprano del niño. La

---

<sup>22</sup> Se consolidan así diferentes proyectos de investigación a los que subyacen diferentes unidades de análisis y concepciones de sujeto. En este contexto, una de las críticas que arroja Wertsch (1991) es que la agenda de la psicología occidental contemporánea se ha interesado por universales de la acción en tanto procesos ahistóricos.

<sup>23</sup> Con esto no se pretenden homologar ni reducir las diferentes tríadas que en este capítulo se analizan, por su mera cualidad de conformarse por tres vértices. El triángulo socio – cultural: sujeto, mediación o artefacto cultural y objeto, el signo tricéfalo de Peirce y la unidad de interacción: adulto-niño-objeto tienen origen en tradiciones teóricas diferentes, no obstante aquí se ensayan posibles lecturas y articulaciones entre las mismas, siendo una factible de ser reinterpretada a la luz de la otra.

articulación teórica que sustenta el cuerpo de investigaciones de este equipo encuentra eco, en cierta medida, en los señalamientos de Wertsch (1991) cuando refiere al pragmatismo norteamericano y a la ciencia cognitiva de Piaget, entre los antecedentes de los estudios de la acción.

Al respecto es necesario destacar algunas disquisiciones teóricas. Por un lado, Rodríguez & Moro (1999, pp.77-79) rescatan la noción piagetiana del pensamiento como hecho que se gesta en la acción y se distancian del teórico cuando reduce el proceso de conocimiento a categorías formales y abstractas, de un sujeto solitario, universal y en un mundo ahistórico y acontextual.

Por otra parte, enfatizan el valor de la mediación para la construcción del pensamiento en la teoría de Vygotski, mientras que cuestionan que a lo largo de su obra esta noción queda circunscrita al lenguaje (como se ha observado en el primer apartado de este capítulo)<sup>24</sup>, hecho que podría permitir comprender también, la diferencia que establece el autor entre las herramientas y los signos.

Otro de los puntos de disenso, que se puede señalar respecto de la propuesta de la escuela soviética, se refiere a la génesis de doble vía del desarrollo, comunicación y pensamiento, cuya relación, según las autoras, resulta ambigua. En algunas ocasiones el autor refiere a estas como dos vías del desarrollo solidarias entre sí, no obstante en otras oportunidades las considera como vías paralelas.

En este marco de revisión de las escisiones epistemológicas de la tradición psicológica occidental<sup>25</sup>, la línea de investigación liderada por Rodríguez & Moro (1991, 1999; Rodríguez, 2005-2010), sugiere la necesidad de una epistemología anti-dualista, postulando el signo de la semiótica de Peirce como vía de resolución de la escisión: cognición-comunicación.

Así, la pragmática del objeto se erige como perspectiva de articulación entre ambos dominios, en tanto esta teoría de la significación trasciende el signo lingüístico y se ocupa de las múltiples formas de significación posibles. De esta manera, el enfoque plantea un giro respecto del modo de ver al objeto en la tradición psicológica de la primera infancia, en analogía con el giro pragmático producido en el estudio del lenguaje, principalmente con Bruner en los años 70. La inclusión del objeto en un análisis semiótico, permite preguntarse ¿cómo conoce el niño las cosas?, para rastrear las respuestas en un espacio intersubjetivo, comunicativo y situado, es

---

<sup>24</sup> Es preciso aclarar que las autoras explicitan que esta reducción puede estar justificada en la cuasi ausencia de estudios realizados por Vygotski en niños sin habla.

<sup>25</sup> En concordancia con el análisis crítico de Engeström (1991), quien identifica una serie de oposiciones en la tradición socio-histórica: mediación por signos / mediación por herramientas, relaciones sujeto – sujeto / relaciones sujeto – objeto, acción expresiva o comunicativa / acción instrumental o productiva.

decir emplazado en un tiempo y un espacio siempre mediado por el adulto (guardando relación con las consideraciones de Engëstron, 1991; Engeströn y Cole, 2001 y Wertsch, 1991).

En tal sentido, se defiende, desde esta perspectiva, que la comunicación es siempre comunicación *acerca de* algo y que a través de ella el niño se apropia cognitivamente de lo que lo rodea.

A continuación se profundizará en algunos constructos básicos de la semiótica de Charles S. Peirce, a los fines de presentar los elementos con los que se entreteje la perspectiva teórica en la que se sustenta este trabajo.

### **5.2.1 La semiótica de Peirce, como epistemología antidualista, para el estudio del desarrollo cognitivo-comunicativo del niño.**

La elección que realizan Rodríguez & Moro (1999) por la semiótica de Charles S. Peirce (1839-1914), en lugar de continuar en la huella de contorno saussureano, que Piaget había trazado en sus trabajos sobre el desarrollo sensoriomotor en su análisis del nacimiento de los índices, señales, símbolos y lenguaje y que orienta en gran medida a la psicología evolutiva posterior, se relaciona con los límites a lo que se ciñe el signo de la corriente francesa.

Reconocido como padre de la Lingüística moderna, Saussure sienta las bases de la semiología. El teórico se interesa por el estudio de la lengua entendida como sistema de signos que expresan ideas recortando su objeto en relación con el estudio del funcionamiento de los signos en el seno de la vida social. El signo lingüístico está compuesto de dos planos: Significado-Significante, que no se reduce a la unión de una cosa y su nombre, sino de un concepto y una imagen acústica. Con esto, torna al signo lingüístico una “unidad biplánica mental”, cuyo primer término, el significante, es la huella o imagen acústica: sonidos, grafemas. No es el sonido material, puramente físico, sino su huella psíquica. En tanto que el segundo, significado, refiere a la huella conceptual: concepto, imagen mental, conceptual (Saussure, 1972).

Precisamente esta unidad se define como *mental* porque se halla en un plano diferente al del objeto concreto que se encuentra en la realidad externa. Hecho, este último, que motiva el viraje del camino de las autoras de referencia hacia la semiótica de Peirce, en la búsqueda de otro tipo de signo cuya génesis se explique en el mismo seno de la realidad material y permita, por ello, abordar la relación que define su unidad de análisis triádica. Asimismo, el estudio de los bebés obligaba a una búsqueda por fuera del territorio exclusivamente lingüístico de Saussure.

Fundador de la semiótica, influyente en la lingüística pragmática y renovador de la lógica, al filósofo norteamericano se le atribuye el haber introducido por primera vez el término semiótica, del griego *semion*: signo, para denominar a una teoría general de los signos estrechamente vinculada con la lógica, el otro nombre la semiótica según lo indican Riba (2003) y Rodríguez (1999). El estudio de la semiosis, implica una consideración de los signos en tanto procesos de significación, que se define por tres elementos “algo que está por algo (objeto fundamento del signo), en alguna relación (representamen) y para alguien (interpretante)” (Peirce, 1894)

Para acceder a la lógica de la introducción de la perspectiva de Charles Peirce en el análisis del desarrollo temprano de un niño que no habla, en el siguiente apartado se exponen algunos de sus elementos conceptuales básicos.

### **5.2.2. Tríadas y díadas en la psicología del siglo XX. La influencia de Peirce sobre las ciencias del comportamiento<sup>26</sup>.**

“Sin signo no hay sujeto”.  
Eco (1984)

A pesar de la gran influencia de Peirce en el “diseño de los planos del edificio de la psicología anglosajona”, este autor ha tenido, sin embargo, un protagonismo escasamente reconocido por los historiadores de esta disciplina. Según Riba (2003), el hecho que explica que esta obra fundacional haya pasado en gran medida inadvertida es, precisamente, que la huella del pensamiento de este teórico no se descubre tanto en la materia, en los temas, como en la forma de la estructura que propone, esto es “en el punto de vista que adopta para encontrar lo que busca,” los esquemas de que se sirve, en los que se “consolidan las teorías del aprendizaje, de la comunicación y otros desarrollos de la psicología americana.” Por tanto, la obra de Peirce se constituye así como una “magna lógica de la acción, humana o animal, o incluso de la dinámica de cualquier proceso”(ibíd).

El legado de Peirce a la psicología se puede rastrear en los aportes que recogen autores reconocidos tales como W. James, J. Dewey, G. H. Mead, Ch. Morris, así como en los movimientos del funcionalismo y el pragmatismo, que él mismo crea. Riba (2003) ubica

---

<sup>26</sup> Se ha tomado como referencia el ensayo de Carles Riba (2003): *Charles S. Peirce (1939-1914) del triángulo mágico y de sus pérdidas y conservaciones. Algunas notas sobre la invisibilidad de Ch. S. Peirce en la historia de la psicología*; del cual se han considerado sólo algunos elementos de directa implicancia para el trabajo que se desarrolla.

aspectos negativos y positivos en lo que denomina “operación de psicologización” de la semiótica, que si bien empobreció indudablemente el patrimonio que los autores de la disciplina tomaron del filósofo, simplificándolo, al mismo tiempo lo tornaron operacional y practicable para la práctica científica; y en este sentido dice el autor que la *psicologización* de Peirce es *perdonable*.

Una de las vías de simplificación del pensamiento de Peirce podría coincidir con “el paso al conductismo o de las triadas a las diadas”.

El pragmatismo de Peirce adquiere vigencia en dos direcciones, que representan diferentes momentos y ámbitos de trabajo del autor. En primer lugar, “la necesidad de que todo concepto sea trasladable al lenguaje de la experiencia y la práctica, a fin de dotarlo de significado”; en segundo lugar, “que dicha condición sea creada- precisamente- por *efectos*” (Riba, 2003). Así mismo, el énfasis otorgado al método científico, las matemáticas y la pragmática en la obra de Peirce, ha motivado el establecimiento de diversas afiliaciones entre la obra peirceana y el positivismo. No obstante, sus estudiosos, entre ellos Barrena (2006, p.13), afirman que aún cabiéndole la denominación de filosofía empírica, no sería adecuado considerarla positivista. Las diferencias quedan manifiestas en los postulados del pragmatismo de Peirce, al que él mismo dio el nombre de *pragmaticismo* para diferenciarlo de otras posiciones. Por tanto, este se erige como un método lógico cuya pretensión radica en comprender las ideas a partir de sus posibles efectos.

Enunciado de este modo, resultan evidentes algunos de los puntos que pueden haber abonado el establecimiento de conexiones entre pragmatismo y conductismo. Sin dudas el desarrollo de las mismas exceden las posibilidades de nuestra investigación, no obstante es preciso mencionar al menos una de las simplificaciones de la obra de Peirce de importantes repercusiones para el estudio que se lleva a cabo.

La “primera traición al pensamiento de Peirce”, en palabras de Riba, se remite al éxito de la máxima pragmática y la ley del efecto, y su uso indiscriminado. Al respecto, cabe recordar que la máxima pragmática puede equipararse al principio de Wittgenstein (1953/1983: entrada 580: “un proceso interno necesita criterios externos”).

Una posible explicación para esto podría ser que la máxima pragmática y la ley del efecto han sido consideradas como formula *diádica* de interpretación, relacionando dos elementos y descuidando con ello que el modelo procesual de Peirce es prioritariamente *triádico*.

En este sentido, el motor de todo proceso representado mediante signos o pensamientos, es un triángulo de relaciones y no una simple secuencia de díadas causa-efecto (i.e. estímulo-respuesta, conducta-refuerzo, emisión-recepción), sino una red con tres derivaciones en cada uno de sus nudos, lo cual en palabras de Riba (2003), recordando la definición de signo del propio Peirce, implica “un objeto o referente, un *signo o representación* ("representamen") y un *interpretante*, que confiere significado funcional (pragmático), mediante un efecto, a la relación referencial (semántica) mantenida por los otros dos”.

En este sentido, para Peirce siempre se relacionan tres signos dentro de la red de relaciones, y por ello todo signo adquiere significado a través de su relación con otros signos, relacionados entre sí (a través de un código).

El problema que subyace a la reducción enunciada reside en la consideración de la noción de interpretante, y el olvido de los otros dos vértices, en el que la psicología incurre cuando prioriza de estas ideas la del efecto. Por esto, el ensayista ubica la raíz de la trivialización de Peirce en la noción de interpretante, que se equipara unilateralmente a la respuesta o reacción de un organismo. Esta crítica reactualiza una de las premisas fundamentales de la dinámica de funcionamiento triádico que propone el filósofo y funda la lectura de la relación niño – adulto – objeto, en la perspectiva trazada por Rodríguez & Moro. Esta dinámica se resume en el enunciado, aparentemente obvio, de que “una tríada nunca puede ser igual a una díada, ni siquiera a la concatenación de dos díadas”, lo que se entiende en la siguiente ecuación: un proceso A...Z descrito mediante una sintaxis del tipo ABC/BCD/CDE/.../XYZ, difiere en su dinámica respecto de un modelo descrito de a pares: AB/BC/CD/.../YZ (Riba, 2003, p.88).

En suma, las díadas, pueden ser unidades de secuencia, pero las tríadas (cuya representación suele adoptar la forma de horquillas, un mango y dos puntas), son siempre elementos constituyentes de redes, esto es: circuitos de pensamiento, palabras o acciones, a través de las cuales se difunde el significado mediante el encadenamiento de interpretantes.

En consecuencia, el pragmatismo así desposeído de una de sus patas del trípode conceptual en el que se sostiene, degenera en un "practicalismo"...“absorbido por leyes de toma y daca entre



ambiente y conducta”. Por el contrario, un esquema relacional como el que Peirce diseña, “permite tender puentes entre mente y sociedad” (en *ibíd.*)<sup>27</sup>.

En síntesis, Rodríguez & Moro (1999) encuentran en la perspectiva semiótica de Charles Sanders Peirce, una vía de solución, “epistemología antidualista”, a las dicotomías planteadas en la psicología del niño, para pensar la construcción de una esfera cognitiva estrechamente vinculada a la comunicativa.

A través del signo de la teoría de Peirce, estas autoras investigan cómo se gestan, en la relación triádica bebé- adulto –objeto, procesos muy tempranos de semiosis, en la voz de Peirce, *experiencia que hace cada uno en todo momento de su vida.*

En el siguiente capítulo, en continuidad con el enfoque presentado, se revisan los hallazgos reportados por teóricos culturales, hipótesis y estudios sobre los procesos de aprendizaje y transmisión cultural en los procesos de filo y ontogénesis. Así mismo se analizan las particularidades de la configuración de la cognición socio-cultural y sus atributos diferenciales respecto de otras especies, en vistas de comprender por qué el autismo pone en crisis las funciones básicas de “humanización”.

---

<sup>27</sup> No obstante, otros psicólogos han sido más fieles a la fórmula triádica del teórico norteamericano, entre ellos G. Mead, ha sido señalado como uno de los intérpretes más exactos de Peirce en el campo de la psicología. Sobre este aspecto se sugiere profundizar en el texto de referencia.

## **6. Cualidades distintivas de la Cognición humana: procesos filogenéticos, históricos y ontogenéticos.**

“Los niños no entran en la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participantes en un proceso público más amplio en el que se negocian significados públicos. Y, en este proceso, los significados no le sirven de nada a menos que consiga compartirlos con los demás”. (Bruner, 1991)

### **6.1. Aprendizaje y transmisión cultural.**

Desde una perspectiva vygotskiana y abrevando en otros teóricos de la psicología cultural, Tomasello considera dos líneas de aprendizaje: herencia biológica y cultural. La primera, línea de desarrollo individual (correspondiente a la natural en la teoría de Vigotsky) atañe a lo que el “organismo conoce y aprende por sí mismo sin la influencia directa de otras personas o sus artefactos”; la segunda, línea cultural, refiere al aprendizaje que se realiza a través de otros, e incluye únicamente “los fenómenos intencionales en los que un organismo adopta la conducta o perspectiva de otro respecto de una tercera entidad” (Tomasello, 1999, p. 70).

Así, mientras que los jóvenes de todas las especies realizan un tipo de aprendizaje individual, los humanos lo hacen a través de los otros, en situaciones de andamiaje, parafraseando a Bruner, o por enseñanza directa del otro. Esta dicotomía, que el autor escoge y contrapone a la oposición clásica innato-aprendido, (en: Cap. 8) le permite explicar tanto las diferencias relativas a la evolución cultural de los primates humanos como a su cognición social particular. Ahora bien, sabido es que el desarrollo del niño solapa ambas líneas, entrelazándose y siendo indistinguible en sus actos de cognición cuanto compete a una u otra. No obstante, y a pesar de las críticas recibidas en el campo de la psicología cultural por sostener esta escisión, el autor entiende que la misma, aún con sus limitaciones, reviste algunas ventajas para el estudio de los procesos de ontogénesis. Entre otras, Tomasello destaca el valor que la distinción agrega al conocimiento del desarrollo del niño, en tanto permite establecer comparaciones con los primates no humanos, a fin de comprender la especificidad de la cognición del hombre, y puntualmente del niño en desarrollo.

Resulta de especial interés para este trabajo la concepción de proceso que atraviesa esta perspectiva, la historización como método frente a la categorización atemporal y estanca que suele regir los modos de hacer ciencia en la psicología cognitiva.

Sin dudas la propuesta de Tomasello y su equipo de investigadores del *Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology*, presenta una sólida explicación para la comprensión de los procesos del desarrollo de la cognición social y cultural, y por ello se dedica este capítulo a

recorrer supuestos básicos de este marco y la puesta en diálogo con otros autores de relevancia para nuestro estudio, así como con la perspectiva semiótico-pragmática asumida. No obstante, es necesario anticipar algunas disidencias, principalmente en relación con la dicotomía señalada anteriormente, y que vuelve a plasmarse en la descripción que hacen los investigadores al caracterizar los procesos de comprensión de los objetos y del mundo social, aspectos sobre los cuales se reflexionará más adelante.

Se inicia entonces por lo que se considera las claves conceptuales del paradigma de Tomasello, pilares sobre los que reposa la herencia cultural, estas son: la sociogénesis, de la que depende toda construcción de artefactos y prácticas culturales, y el aprendizaje cultural por medio del cual las primeras son internalizadas por los niños.

### **6.1.1. Sociogénesis y evolución cultural acumulativa.**

La obra clásica de Tomasello *Los orígenes de la mente humana*, se inaugura con un sugerente fragmento de Peirce que reúne los sustratos de su tesis: “Todos los grandes logros de la mente han estado fuera del alcance de los individuos que no disponían de ayuda” (en *ibíd.*, p.11). El autor anticipa así las claves de su propuesta teórica, que constituyen a su vez grandes ejes rectores de nuestro trabajo: transmisión y aprendizaje cultural.

De un modo similar al que lo hace Harris (2005) Tomasello hunde sus raíces en la filogénesis para explicar las particularidades del modo de aprendizaje humano por comparación con el de los primates no humanos, recordando que el *homo sapiens* se diferencia de los miembros de otras especies no sólo por el tamaño de su cerebro, sino principalmente por sus nuevas habilidades cognitivas y la creación de nuevos productos, esto es: a. la fabricación de una gran cantidad de herramientas; b. la utilización de símbolos para comunicarse y organizar su vida social; c. las prácticas y organizaciones sociales.

Esto se encuentra estrechamente relacionado con la pregunta por el tiempo, que guía de alguna manera el recorrido de Tomasello (1999) en su interés por escudriñar como ha sido posible que esto aconteciera en tan sólo seis millones de años que separan a los seres humanos de otros monos antropomorfos, lo cual constituye, en virtud de la magnitud de las diferencias, un lapso relativamente breve en términos de evolución.

Tomasello encuentra que el único mecanismo biológico capaz de producir semejante cambio en la conducta y cognición en un tiempo aparentemente tan insuficiente para la evolución ‘normal’, la variación genética y la selección natural necesarias para generarlo, es la

transmisión cultural. Este mecanismo constituye una estrategia económica, permite ahorrar tiempo y esfuerzo, apoyándose en los conocimientos y habilidades preexistentes de otros miembros de la especie. De esta manera, la hipótesis del investigador es que el conjunto de habilidades y productos cognitivos que caracteriza a los humanos es fruto de los modos de transmisión cultural propios de la especie: *evolución cultural acumulativa* y *procesos de sociogénesis*.

El término *evolución cultural acumulativa* se explica por el proceso que se sucede en el tiempo acumulando modificaciones en las tradiciones y artefactos de un colectivo social. Así mismo, esta evolución es permitida no sólo por la invención creativa sino por lo que los autores han denominado el “efecto de trinquete” (Tomasello, Kruger y Rtaner, 1993), que actúa como una suerte de estabilizador garantizando una “transmisión social fiel”, haciendo que los artefactos y prácticas culturales puedan mantener sus mejoras en un trayecto evolutivo creciente, que impide los “deslizamientos hacia atrás” (en *ibid*, p. 15).

Estas particularidades del aprendizaje social, junto con la cualidad de constituir procesos de *sociogénesis*, es decir, formas cooperativas de creación, son los atributos en los que reside su especial eficacia. Ahora bien, esta posibilidad que tienen los seres humanos de aunar los recursos cognitivos, de un modo diferencial al de otras especies involucra, según los autores un modo particular de cognición social que permite a los seres humanos comprender “que los otros son semejantes a ellos, seres que tienen una vida intencional y mental como ellos” (Tomasello, 1999, p. 16; Tomasello et al., 2005).

Así, los seres humanos pueden ponerse en el lugar mental de los otros, aprender de ellos y a través de ellos, por medio de tres formas particulares de aprendizaje: imitativo, impartido y colaborativo. Aprender *a través de otro*, implica identificarse con esa persona y sus estados intencionales, e incluso, muchas veces, mentales (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993, en *ibíd*. p. 17).

Según Tomasello es precisamente la comprensión de los otros como seres intencionales lo que posibilita el aprendizaje cultural. En tanto los artefactos y las prácticas sociales, “representados prototípicamente por el uso de herramientas y símbolos lingüísticos<sup>28</sup>, invariablemente remiten más allá de sí mismos” (1999, p. 16). Las herramientas lo hacen a los problemas cuya función es resolver y los símbolos lingüísticos a las situaciones comunicativas que representan<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> En este trabajo no se circunscriben los símbolos al lenguaje verbal, por lo cual se aludirá a símbolos y no exclusivamente a símbolos lingüísticos.

<sup>29</sup> Si bien el autor refiere a las herramientas como signo, las distingue respecto de los símbolos lingüísticos en tanto estos remiten a una situación comunicativa y las primeras a un problema a resolver, esto plantea una diferencia que requiere ser observada, respecto de la perspectiva planteada en el capítulo 6 con Rodríguez y otros, desde la cual las herramientas devienen, siempre en contextos comunicativos, signo de su uso.

Esto deriva pues en que el aprendizaje del uso convencional de herramientas y símbolos implique indefectiblemente comprender el significado intencional que persigue el otro en el uso de los mismos, esto es: ¿porqué los usamos? y ¿qué propósito perseguimos?

## **6.2. Intencionalidad y causalidad. Estudios comparativos: primates humanos y chimpancés.**

El aprendizaje del uso convencional de los objetos, eje de esta tesis, se encuentra íntimamente enlazado con el acceso al mundo semiótico, en el cual el aprendizaje cultural resulta determinante y sigue un sinuoso curso en el desarrollo del autismo. En este sentido, esta particular condición parece constituir una excepción en la ontogenia humana. Por ello, un ligero recorrido desde la filogenia hacia algunos hitos del aprendizaje del niño en el desarrollo ontogenético típico permitirá una mejor comprensión del trastorno del espectro autista.

Un breve detenimiento en distinciones claves entre los primates no humanos y los humanos echará luz sobre los hilos que se tensan en la urdimbre para el tejido socio-comunicativo que soporta este trabajo.

Tomasello y col. sostienen que sólo los seres humanos son capaces de comprender a los otros, tanto como a sí mismos, como agentes intencionales y esto es lo que permite el aprendizaje cultural. Asumiendo este enunciado, la relación con el autismo resulta insoslayable, precisamente porque en este cuadro la comprensión de las intenciones se presenta como una función crucialmente alterada.

Desde esta perspectiva se sugiere que si bien los primates no humanos son seres intencionales y causales no alcanzan a comprender el mundo en términos de intencionalidad y causalidad, esto es, no conciben a los otros como agentes intencionales, que persiguen metas, ni como agentes mentales.

El autor señala algunas conductas de los chimpancés en su hábitat natural que abonan esta hipótesis. A saber:

- No señalan objetos externos a otros.
- No sostienen objetos en alto para mostrarlos a otros.
- No tratan de llevar a otros a un lugar para que vean lo que hay allí.
- No extienden el brazo para ofrecer activamente objetos a otros individuos.
- No enseñan deliberadamente nuevas conductas a otros individuos. (Tomasello, 1999, pp. 34-35)

No obstante los chimpancés consideran a los otros como seres animados y pueden inferir lo que ocurrirá en base a la experiencia previa, pero a diferencia de los humanos, no pueden influir en estados intencionales y mentales, más que nivel de la conducta.

Tomasello (1999) concluye que los primates no humanos poseen múltiples habilidades cognitivas en relación con los objetos y los acontecimientos físicos, pudiendo comprender las clases de relaciones y de secuencias básicas de antecedente-acontecimiento-consecuente-, no obstante no son capaces de percibir las fuerzas causales subyacentes que gobiernan tales relaciones. Para comprender la intencionalidad y causalidad, capacidad exclusiva del hombre, es necesario ser capaz de percibir “las fuerzas determinantes que expliquen “por qué” en estos acontecimientos externos (i.e. acontecimientos en los que el individuo no han participado directamente) una secuencia antecedente-consecuente particular se produce del modo en que lo hace” (ibíd. p.37).

Ahora bien, a diferencia del aprendizaje asociativo<sup>30</sup>, el componente clave aquí no es un acontecimiento antecedente específico, sino la fuerza subyacente causal o intencional<sup>31</sup>, que puede ser inducida por diversos antecedentes, sean causas físicas o sociales. Mientras que la estructura global de los procesos de razonamientos involucrados puede seguir el mismo patrón (i.e. Antecedente – Acontecimiento – Consecuente). De este tipo de pensamiento causal – intencional se desprenden dos principales ventajas:

- a. Que es una clase de cognición que permite a los humanos resolver problemas de manera flexible, creativa y previsor.
- b. Que posee una función transformadora en los procesos de aprendizaje social.

Así, desde este paradigma, comprender que la conducta de otras personas es intencional y/o mental, resulta determinante para ciertas formas de aprendizaje cultural y para la sociogénesis.

### **6.2.1. Modalidades de Aprendizaje cultural: emulación, ritualización e imitación**

---

<sup>30</sup> En este sentido teórico rechaza la reducción del aprendizaje a una mera acumulación de asociaciones, argumentando en favor de la existencia de rasgos específicamente humanos como la conciencia y el lenguaje, cuyo desarrollo no puede ser explicado por acción refleja del tipo estímulo - respuesta. Sin negar la importancia del aprendizaje asociativo, lo considera insuficiente en tanto la transmisión y adquisición de conocimientos no se produce por mero traspaso de unos a otros, sino que se construye a través de operaciones cognoscitivas por procesos de inducción en el seno de interacciones sociales.

<sup>31</sup> Este es el tercer elemento de la operación, a diferencia del aprendizaje asociativo de dos términos, que permite pensar este modus operandus del homo sapiens en términos de inferencias semióticas.

A partir de una revisión de los estudios experimentales sobre el aprendizaje social del uso de herramientas, Tomasello distingue el aprendizaje por ritualización ontogenética y emulación, del aprendizaje de los humanos por imitación y enseñanza activa..

La evolución cultural acumulativa depende del aprendizaje imitativo y de la enseñanza activa de los adultos y no ya de formas “más débiles” de aprendizaje social como la emulación o ritualización ontogenética, u otras formas de aprendizaje individual (ibid., p. 55)

Así, cuando el mecanismo de transmisión es la imitación, las ventajas se evidencian en:

- Un mayor ritmo de difusión cultural (es esperable que más individuos vean a otros haciendo lo mismo).

- La acumulación de innovaciones en la evolución, reflejada en artefactos y prácticas culturales que llevan impresa la historia de su proceso.

Sin embargo en otros mamíferos y aves en las que no prima la habilidad para instruir y aprender de otros, el aprendizaje es individual y en consecuencia la “propagación” de las conductas es limitada. Sin asimilación a un acervo de conocimiento colectivo, la novedad descubierta en procesos individuales, no suma a la producción de amplios cambios compartidos. Así, la actividad solitaria es efímera y muere en su propio tiempo de producción. Todo ello torna más lenta y restringida la evolución cultural de estas especies (Tomasello, 1999, p. 42, Tomasello et al, 2005, Tomasello y Call, 1997, en Goubet et al., 2006, Bataille, 1995, Harris, 2005).

Tomasello argumenta esta afirmación destacando dos aspectos: *innovación e imitación*, que se producen en procesos dialécticos a lo largo del tiempo. Por el contrario, en el caso de los chimpancés, al no reproducir la estrategia innovadora introducida por otro (e.g. utilizar un palo de determinada manera para sacar termitas), sucesivamente cada uno de ellos implementará su propia técnica, extinguiéndose la técnica novedosa junto con su creador.

Es la “transmisión fiel” o “trinquete” lo que permite mantener la nueva variante en el grupo actuando como una plataforma sobre la cual combinar nuevas estrategias, en forma individual, social y cooperativa, acumulando modificaciones a lo largo del tiempo y por ello mismo conformando procesos históricos culturales.

Así la diferencia fundamental entre chimpancés y humanos reside en que estos últimos tienen “la capacidad de aprendizaje cognitivo – social y cultural necesaria para crear, como especie, productos cognitivos exclusivos basados en la evolución cultural acumulativa” (Tomasello, 1999, p. 57)

### 6.3. La comprensión social por analogía

#### *Los otros son como yo*

Abrevando en teóricos sociales tales como Vico y Dilthey, Cooley y Mead, Tomasello explica su tesis de aprendizaje cultural por *analogía*. Desde este mecanismo de conocimiento, el teórico sustenta la comprensión social de las personas a diferencia de los objetos inanimados.

Cuando el niño utiliza su propia experiencia interna relativa a una meta, tanto como al esfuerzo consecuente que realiza para lograrla, la información propioceptiva se correlaciona con la exteroceptiva como fuente de conocimiento para entender a las otras personas. Esta información interna del bebé cambia en el transcurso del desarrollo, al ritmo de los cambios que la experiencia de ser agente de la propia acción le proveen. Aquí es donde Tomasello sitúa el surgimiento de la nueva comprensión que posibilita la atención conjunta, como “revolución” cognitiva que acontece hacia el noveno mes.

Esta tesis corresponde a un modelo de simulación dado que la comprensión del infante se explica por analogía con ellos mismos, esto es: los “otros son como yo” y los objetos inanimados “son mucho menos como yo” (1999, p. 94).

Así, la explicación de esta revolución cognitivo-social se hallaría en la relación entre la autocomprensión y la comprensión de los otros.

Por su parte, Hobson, rechaza esta explicación de Tomasello y cols. por medio de teoría de la simulación, recordando que tanto Wittgenstein como otros filósofos han demostrado que este paradigma resulta muy controvertido. En efecto, desde esta perspectiva ¿cuál sería el sustento para que los bebés identifiquen adecuadamente instancias de sus propios estados mentales?, y, por otra parte, la analogía ¿sería explicación suficiente si el niño antes no hubiese asimilado como semejantes los estados mentales de otras personas?

Mientras que para Hobson la "identificación ‘correcta’ incluye una asimilación parcial de las actitudes y la orientación mental de otra persona, de tal manera que uno conserva algo de la "otredad" de las actitudes percibidas y asimiladas"; para Tomasello simplemente el niño se alinea con las emociones y los estados psicológicos de los demás, sin conceptualizar y comparar necesariamente su situación con la otra en el proceso (Hobson, 2005, pp. 703-704).

En este sentido, Hobson señala que el núcleo problemático de la teoría de Tomasello y cols. reside en la función atribuida a las respuestas de los bebés en la ontogenia del desarrollo



humano temprano. Así, entender al compromiso emocional como elemento fundamental para el intercambio de experiencias (Hobson, 1989), que al mismo tiempo resulta un factor de motivación para el compromiso de estados psicológicos, expresados corporalmente, con los demás no es suficiente para que los niños quieran “compartir, comunicar, ayudar, e informar a los demás”. Por ello, Hobson valora como prioritario considerar, además, la capacidad de respuesta de los bebés y de identificación con las actitudes de los demás. Estas capacidades estructuran la experiencia generando las condiciones para que los niños puedan aprender acerca de la naturaleza de la perspectiva subjetiva anclada en las personas o el mundo.

De esta manera, el bebé no sólo se ve impulsado a alinearse con los estados subjetivos y actitudes recepcionadas desde el exterior, los otros, sino que paralelamente registra los aspectos de la experiencia centrada en otros y auto centrada. Por ello Hobson sostiene que no existiría una “arquitectura preconceptual mental primitiva”, semejante a formas cognitivas rudimentarias de experiencia social que garanticen la estructura de lo que más tarde será la toma de roles mutuo y recíproco.

Queda así planteado que para Hobson el compromiso emocional y los procesos de identificación no sólo permiten establecer, sino también reorientar la actitud de un individuo. Si bien desde este paradigma la intencionalidad es fundamental, el teórico defiende que “la intencionalidad compartida, implica algo más que intenciones” (Hobson 2005, en Tomasello 2005, p. 704).

La tesis de Tomasello en este sentido parece responder a un proceso más simple, que para Hobson resulta ambiguo, en la que la comprensión de los otros “como seres intencionales y mentales como él” es la llave de ingreso del niño a la “colectividad cognitiva”, hecho que permite atender y aprender de sus congéneres. Así, sostiene que el acceso al aprendizaje cultural se produce hacia el último trimestre del primer año, con esta nueva comprensión – intencional- como hito de ingreso “por primera vez en el mundo de la cultura” *ibíd.* p. 18).

Esto constituye un punto de inflexión con la perspectiva semiótica asumida en este trabajo. Evidentemente la intención que presta el adulto al niño desde su nacimiento, hace presente la tríada referencial en un momento muy anterior al noveno mes. Se evidencia por ejemplo cuando el cuidador convierte en signo las señales del bebé, nombrándolas y actuando en consecuencia (e.g. Llanto –hambre- alimentar. Llanto-sueño- hacer dormir, etc), o bien cuando le ofrece otros modos de acceso al mundo cultural, múltiples y multidimensionales, haciendo presente ya desde el primer momento *lo otro*, entre el niño y el adulto. De esta manera, el

triángulo referencial puede pensarse en el desarrollo temprano, desde las primeras interacciones, de un modo muy diferente al del noveno mes, a través de la musicalidad y los ritmos compartidos y en cada objeto –material o inmaterial- que se construye en esos vaivenes entre ambos actores (Se retomará esta discusión en el Cap. 9)

Llegado este punto, se hace necesario profundizar en *la intencionalidad*, como clave teórica central de la tesis del equipo de Tomasello.

#### **6.4. La intencionalidad. Dos hipótesis: filogenética y ontogenética.**

“¿En dónde habita esa pequeña diferencia que, al crear la posibilidad de la cultura y la evolución, hizo una gran diferencia en la cognición humana?”

Tomasello (2005, p. 690)

Partiendo de los datos recogidos en diversos experimentos comparativos entre primates no humanos, niños de desarrollo típico y niños con autismo, los investigadores (Tomasello et al. 2005, Moll y Tomasello, 2007, Moll, 2010), proponen que para entender a los demás como agentes intencionales, racionales, los seres humanos poseen un tipo de capacidad de mayor especificidad social relativa a la “motivación y las habilidades cognitivas para sentir, experimentar, y actuar conjuntamente con los demás”, esto es: la capacidad de compartir intencionalidad (“o un nosotros”). La relevancia que atribuyen los autores a esta capacidad es clave para la explicación de las habilidades cognitivas del *Homo sapiens*. En su búsqueda por conocer su origen, interrogante que atraviesa las investigaciones de este equipo en los últimos años (Tomasello, Moll, Hare et al., ver trabajos desde 1999-2010), los autores acuñan dos hipótesis: Filogenética y Ontogenética (Tomasello et al., 2005, pp. 687-688).

La historia de estas hipótesis se remonta a dos propuestas teóricas, una en 1976, cuando Nicholas Humphrey esgrime su original *hipótesis de la inteligencia social* afirmando que “el motor principal de la evolución cognitiva de los primates fue la competencia social”. La otra, puesta en circulación dos años más tarde (1978) con la traducción inglesa de la obra de Vigotsky que hace visible su propuesta, de alguna manera silenciada hasta entonces. En coincidencia con Humphrey, el teórico soviético se había interesado también en la dimensión social, pero a diferencia de aquel el foco estaba puesto en los primates humanos, especialmente en un tipo de prácticas culturales casi contrapuestas a las descritas por Humphrey, estas son: colaboración, comunicación y enseñanza (Moll y Tomasello, 2007).

Partiendo de esta distinción, es posible considerar que mientras que en los primates pareciera prevalecer la competencia, en los humanos, la base de su cognición social sería la cooperación social. A través de esta, los humanos crean complejas tecnologías, instituciones culturales y sistemas simbólicos, lo que Moll y Tomasello (2007) desarrollan como “hipótesis vigotskiana de la inteligencia”.

La *Hipótesis filogenética* sostiene que las habilidades socio – cognitivas que diferenciaron a los primates de otros mamíferos parecen haber evolucionado en contextos competitivos. Así lo demuestran los datos experimentales que evidencian un mayor nivel de sofisticación en las habilidades competitivas que en las cooperativas. (Hare y Tomasello 2004, Hare et al. 2000, 2001). Precisamente a esto responde la caracterización de la cognición social de los primates en términos de inteligencia maquiavélica (Byrne & Whiten 1988), o animal político (de Waal 1982, en Tomasello et al., 2005).

Por el contrario, este equipo de investigadores defiende que los humanos no evolucionaron únicamente compartiendo este tipo de habilidades, así como la coordinación general propia de los animales sociales, sino que desarrollaron una clase de motivación y habilidades específicas para colaborar con los otros en actividades con objetivos y atención en común (Ibíd., p. 687)

Entre estas habilidades particulares, los autores distinguen la lectura de intención en el contexto de aprendizaje imitativo del uso de herramientas y las actividades creadoras de herramientas, lo cual requiere un análisis de la jerarquía de objetivos y planes. Por ello, Tomasello (1996, en ibíd.) argumenta la existencia de una mayor habilidad para la imitación que diferencia a los humanos modernos de otros simios, principalmente cuándo la tarea requiere una distinción entre medios y fines de la conducta observada.

No obstante, para que la colaboración sea efectiva, es necesario enlazar los planes de acción siguiendo alguna estructura jerárquica, para esto los seres humanos cuentan con la capacidad de comunicarse acerca de esos planes con otros, con cierta anticipación.

Ahora bien, ¿cuál es el motor que lleva a los humanos a comunicarse para lograr cooperar? Los autores exponen que las actividades de colaboración requieren “activas motivaciones por compartir emociones, experiencia y acciones intencionales con los demás”. Esto se evidencia claramente en el hecho de que los humanos, por ejemplo, nos comuniquemos con frecuencia con el único interés de compartir información con los otros (e.g. el “Chisme”, según lo denominó Dunbar, 1996), tanto como que imitemos por motivaciones exclusivamente sociales,

sin perseguir el logro de una meta externa mayor que la de semejarse a los demás (i.e. ser como el otro), esto resulta clave en la transmisión cultural (Tomasello 1999, en *ibíd.*, pp. 687-688).

Además, los humanos tenemos motivos "altruistas", que nos orientan a ayudar a otros y los que subyace una fuerte reciprocidad.

Así, la co-evolución de habilidades de lectura de intenciones y colaboración, dio lugar, por medio de procesos culturales históricos, a través del efecto "trinquete" a la creación de los artefactos colectivos y a las prácticas sociales que estructura a cada cultura y al mismo tiempo a la ontogénesis cognitiva del desarrollo de los más jóvenes (tal como se enunció en el apartado anterior).

En suma, la propuesta de los investigadores del *Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology*, complementa la consideración "maquiavélica de la evolución cognitiva humana" (i.e. con énfasis exclusivo en la competencia), con una perspectiva de la cultura que pone de relevancia la colaboración, los procesos histórico-culturales, y la fuerte reciprocidad basada en las normas sociales con beneficios mutuos de los participantes" (*ibíd.*, p. 688). Desde esta hipótesis, el proceso de selección filogenético del cual resultaron "buenos colaboradores", considera: (1) buenos lectores de la intención y, (2) individuos que tienen una fuerte motivación para compartir con los demás estados psicológicos.

Estas dos capacidades constituyen el eje de la *hipótesis ontogenética*, en tanto de la interacción de ambas, durante el primer año de vida, depende la participación del niño en prácticas culturales colaborativas. Si bien los autores defienden que la cognición humana es única en el reino animal, también entienden que esta está sujeta a variaciones propias de las diferentes culturas. De esta manera, la adaptación biológica hunde sus raíces en la cognición de los primates, pero luego, proporciona a los humanos las herramientas cognitivas y motivacionales para crear con los miembros de su grupo social artefactos y prácticas culturales, que estructura a su vez, las interacciones cognitivas de sus descendientes con el mundo.

Entonces, esa "pequeña diferencia, que hizo una gran diferencia" reside en la adaptación para participar en actividades colaborativas, relativas a la intencionalidad compartida, que implica: la comprensión de la acción intencional y la motivación de compartir con los demás estados psicológicos. Dos componentes que en la ontogenia, se entrecruzan en una vía única de desarrollo de la cognición cultural de la humanidad, con la participación, como forma exclusiva de compromiso social, la comunicación simbólica, y la representación cognitiva, lo que Tomasello (2005) "denomina representaciones cognitivas dialógicas".

Este proceso ha sido explicado desde diversas perspectivas, los autores se apoyan en una concepción que hunde sus raíces en la adaptación biológica pero entiende su desarrollo en virtud de las interacciones sociales del niño con otros y en su entorno.

En consonancia con Bruner (1991), el sustrato biológico, lo que algunos han denominado los “universales de la naturaleza humana”, aquí no es entendido como causa de la acción sino, como mucho, como una restricción o una condición de ella. Esta comprensión de lo biológico permite comprender, que aunque la biología imponga sus limitaciones la cultura tiene incluso el poder de ablandarlas, lo cual para nuestro campo de intervención reúne absoluta relevancia (Bruner, 1991 pp. 30 - 37). (Se abordan estas discusiones, en el Cap. 8)

### **6.5. Comprensión de intenciones y co-participación. Atributos distintivos de la cognición humana.**

“...decir que sólo los humanos tienen un lenguaje, es como decir que sólo los humanos construyen rascacielos, cuando lo cierto es que sólo los humanos (entre los primates) construyen refugios independientes. El lenguaje no es básico, es derivado”.  
Tomasello, et al. (2005, p. 690)

Para finalizar este recorrido, y antes de ingresar de lleno en las especificidades del desarrollo temprano del niño, será preciso retomar la pregunta con la que se dio inicio a este capítulo, desde Tomaello (1999), en relación a la comprensión de la cognición socio-cultural del niño. Cabe enunciar que se han barajado diversas hipótesis, entre ellas, que la diferencia residiría en:

- Un mayor tamaño de los cerebros, con nivel superior de potencia de cálculo respecto de los otros primates.
- Una mayor capacidad de la memoria de trabajo.
- Diferencias simples en la sociabilidad entre los seres humanos y otros animales, tales como la tendencia a responder a los premios, castigos y la dirección de los demás en la vida social del grupo.

Si embargo se podría argumentar que estas adaptaciones son inespecíficas e insuficientes para explicar el pasaje de grupos sociales de primates a la cultura humana y la cognición colectiva, proceso que implica una adaptación específica para la participación en actividades de colaboración. Ante esto, el autor aborda dos respuestas predominantes al interrogante acerca de aquello que hace que la cognición humana sea única en el reino animal: El Lenguaje y la Teoría de la Mente.

En cuanto al primero, no caben dudas de la magnitud que tiene este en el desarrollo cognitivo del niño, indefectiblemente un punto de inflexión en su curso. Sin embargo, Tomasello apunta que de ninguna manera podemos pensar esta singular habilidad como la diferencia sustancial con otros animales, en tanto el lenguaje sería de algún modo el colofón de un proceso de sustrato más básico, raíz de las diferencia entre los primates humanos y no humanos. El lector no tardará mucho en percibir que se continúa recorriendo el mismo eje de discusiones, esto es: la capacidad para leer intenciones en los otros y la motivación a participar con otros.

Así, en la urdimbre de esta gran trama de la comunicación humana parecen tensarse los hilos de las habilidades cognitivas y sociales que permiten a los niños señalar y mostrar objetos y/o acontecimiento a otras personas, en forma declarativa e informativa y que a su vez los llevan a atender y hacer conjuntamente, requisito básico para poder colaborar con otros, exclusivo de los primates no humanos, según lo demuestran las investigaciones reseñadas anteriormente.

Ahora bien, ¿es posible responsabilizar al lenguaje de la comprensión de las intenciones y la participación? En efecto, parece que la respuesta se halla en la inversión del interrogante: ¿es posible la comunicación lingüística sin estas habilidades subyacentes?

Sin restar al lenguaje su atributo de “gran diferencia” entre los humanos y otros primates, es necesario reubicarlo como derivación y no como sustrato de la capacidad exclusivamente humana de leer y compartir intenciones con los demás. En todo caso una derivación, así como lo son los “gestos declarativos, la pretensión de colaboración y el aprendizaje imitativo” (Tomasello, 2003).

En esta dirección, Tomasello et al. (2005, p. 691) señalan al lenguaje como un “conjunto de dispositivos de coordinación que permiten dirigir la atención de los demás”.

Sin dudas, el lenguaje a su vez obrará como llave para algunos otros grandes procesos cognitivos que sin él no serían posibles. De hecho, tal como lo señalan Lohmann et al. (2005), hay logros que sólo son posibles “con el apoyo de la versión lingüística de las representaciones cognitivas dialógicas que se encarnan en formas especiales de las diferentes perspectivas y conceptualizaciones que la gente puede tomar sobre las cosas” (en ibíd, p. 690). No obstante el lenguaje como tal excede los alcances de este estudio, el fin es revisar esos sustratos a los fines de comprender cómo se introduce el niño en el mundo semiótico. En suma, conocer cómo se introduce el niño en la cultura de la cual los objetos son productos y productores. Ahora bien, el hecho de que el lenguaje sea una de las respuestas más frecuentes en torno a lo que hace diferencial la cognición del hombre abona la hipótesis de este trabajo, en

la que desde Rodríguez & Moro se afirma que la predominancia del signo lingüístico ha solapado la importancia del estudio de la proliferación de signos que preceden incluso al lenguaje verbal. Evidentemente el estudio de los signos en el desarrollo temprano del autismo ha sido tomado en su mayoría por la investigación de precursores del lenguaje, entender los signos no verbales únicamente como precursores de los verbales, impide analizar su riqueza *per se*, y entraña consecuencias para el campo de la intervención, en el cual el porcentaje de niños del espectro autista que no llegan a desarrollar el lenguaje verbal es elevado.

*La teoría de la mente*, es el segundo elemento que se suele situar como diferencia principal de la cognición humana, en este caso el argumento de los autores es similar al esgrimido en relación con el lenguaje.

Tomasello señala que “la comprensión de la acción intencional, incluidas sus dimensiones racional y normativa, implica una cierta comprensión de cosas mentales” (2005, p. 690).

El uso habitual del término teoría de la mente refiere a la psicología de las creencias y deseos que los niños suelen alcanzar en edad escolar. No obstante Tomasello et al. tal como lo hacen con el lenguaje sostienen que es derivada de otras habilidades socio-cognitivas.

Tomasello & Rakoczy (2003) y Carpenter (2009), brindan evidencia empírica que reafirma esta idea, indicando que alrededor del primer año de edad los niños logran las condiciones socio-cognitivas necesarias para participar en una acción conjunta, esto es: pueden leer las intenciones y objetivos de los demás, identifican algún conocimiento común con los otros, y tienen la capacidad y motivación para ayudar a otros a alcanzar sus metas. No obstante la comprensión de las creencias, según los autores, es una sofisticación de estas habilidades básicas, que se desarrolla posteriormente y a diferencia de las primeras, de carácter más universal, se manifiesta con ciertas diferencias en distintos contextos culturales.

De esta manera, aunque la comprensión de creencias sea un aspecto crítico del desarrollo cognitivo humano, es una habilidad derivada de sustratos más básicos que permiten la comprensión y puesta en común de intenciones. Se enfatiza la importancia de este argumento para la comprensión del autismo, aún cuando se presenten diferencias respecto de la propuesta de este trabajo, tal como se ha anticipado y será retomado a medida que se avance en su desarrollo.

Iniciamos el capítulo ubicando diferencias en los modos de aprendizaje de los primates humanos, señalando el aprendizaje y la transmisión cultural como elementos distintivos,

arribamos así a las dos hipótesis, filo y ontogenética del equipo de Tomasello para terminar en la pregunta acerca de aquello que hace social y cultural a la cognición humana marcando una “gran diferencia” en cuanto a las habilidades socio – cognitivas, desde una perspectiva filogenética. Así la clave del proceso parece residir en la comprensión de intenciones y capacidad de co-participar (atención y acción conjunta). A continuación revisaremos estas categorías en el desarrollo ontogenético.

Si hasta aquí el interrogante guía fue: ¿en qué se diferencia la cognición social humana respecto de otros primates?, ahora será: ¿cómo es su génesis en el desarrollo temprano del niño? Sobre este tema versan los próximos capítulos.



## **7. Signos y Objetos en el desarrollo temprano del bebé. Premisas de una perspectiva semiótico- pragmática.**

### **7.1. La polisemia del signo. Condiciones múltiples más allá del lenguaje.**

Como se ha visto anteriormente, con base en los desarrollos de la escuela de Ginebra, fundada por Piaget, la línea de investigación de Rodríguez defiende que el pensamiento surge de “lo que ha ocurrido ahí afuera”, y en este sentido el significado es concebido como resultado de una construcción a partir de la acción del niño sobre la realidad, con lo cual se rechaza de plano su posible carácter innato. No obstante, en la obra de Piaget el conocimiento queda escindido de los actos de comunicación, lo que explica, de alguna manera, que este teórico no precise recurrir a la lectura de las interacciones de los tres elementos (i.e. niño-objetos-adulto) que se incluyen en las escenas que observa con extremo detalle en la trilogía dedicada al sensoriomotor, sino que a la hora de analizar el desarrollo de la inteligencia se enfoque principalmente en dos: la interacción niño-objeto.

En este contexto, la teoría de Vygotski se constituye en clave para el estudio de la unidad de análisis que proponen Rodríguez & Moro (1999), atendiendo especialmente al valor que atribuye la escuela sociocultural a la mediación en la construcción del pensamiento (como ha sido tratado en el Cap. 5). No obstante, en los estudios de Vygotski el signo por excelencia se termina por circunscribir básicamente al lenguaje. En palabras del autor “la conciencia se refleja en el lenguaje como el sol en una gotita de agua” (Vygotski, *Pensamiento y Lenguaje*, en Moro y Rodríguez, 1999, p.37).

Al respecto, las autoras proponen una variación motivada en la intención de volver a situar la mediación semiótica en el corazón de la convergencia entre pensamiento y comunicación, tal como se expresa en la versión que recrean del enunciado vygotskiano “la conciencia (el pensamiento) se refleja *en los signos* como el sol en una gotita de agua” (Rodríguez & Moro, 1999, p.37). Esta reinterpretación se explica en el contexto de la investigación con niños pequeños, que aún cuando no hablen sí utilizan otras herramientas semióticas –signos- de doble orientación (como describe Vygotski: externa e interna).

Con este movimiento unitario las autoras pretenden disolver la escisión de los dos mundos, cognitivo y comunicativo, y recuperar la riqueza del signo en su expresión contextualizada en el entramado de las interacciones triádicas.

### **7.1. 1. El objeto en la dicotomía: Mundo físico – Mundo Social. Propuesta antidualista para una Pragmática del Objeto.**

El dualismo epistemológico que atraviesa en gran medida la investigación del campo de la psicología evolutiva, se ha caracterizado por una cosmovisión dicotómica: *mundo físico*, ligado a los objetos, y *mundo social*, vinculado a las personas. Por tanto, el desarrollo humano ha sido consecuentemente escindido, para su estudio, en “cognitivo” y “social”. El primero como resultante de la interacción solitaria del niño con los objetos, y el segundo fruto de la interacción y comunicación del niño con las personas (Palacios, 2009).

En la década del '70 el *Groupe de Stratégies et Résolution de Problèmes*, de la Escuela de Ginebra, amplió la visión del estatus del objeto ubicándolo en el lugar de la acción y transformación, como hecho necesario para comprender el desarrollo psicológico con el que se opera lo que se podría denominar un “giro semántico al objeto” en relación a la visión “sintáctica” que tenía Piaget del objeto como realidad “física”.

También en esa época, Jerome Bruner, influenciado por Peirce, Mead y Vygotski, introdujo la perspectiva pragmática al estudio de la adquisición del lenguaje, considerando que “los signos comunicativos se entienden por su función”; proceso que recibió el nombre de “giro pragmático”. Ahora bien, Rodríguez (2010) señala que este movimiento preocupado por los usos del lenguaje, y no sólo por sus aspectos formales, debía comprender también al objeto, lo que se refleja en la premisa básica que recorre sus investigaciones: “los signos comunicativos se entienden por su función, a condición de que los objetos también se consideren por su función” (ibíd, p.1). Por tanto, la *pragmática del objeto*, planteada desde esta perspectiva, considera que los objetos se deben analizar desde sus múltiples usos y funciones en la vida cotidiana incluidas las situaciones comunicativas en las que con frecuencia se encuentran.

Desde este enfoque se pretende superar la concepción dicotómica del sujeto: cognición-comunicación, planteando estos dos aspectos como un continuo dimensional, que permita lograr una comprensión relacional del desarrollo del sujeto y de sus alteraciones.

En palabras de Palacios (2009), la perspectiva pragmática y semiótica considera al objeto como una entidad polisémica, donde se con-funden las características materiales con las sociales de sus usos.

Con apoyo en esta concepción, Rodríguez (2010) señala la necesidad de realizar un “doble movimiento: interesarse por sus funciones, por sus usos, y analizar qué sistemas semióticos van apareciendo cuando los sujetos se comunican acerca *de, con* los objetos”.

Los usos que se hacen de éstos no vienen dado con el objeto *per se* (i.e. el objeto no dice para qué sirve), sino que nace de los usos que las personas convienen en determinados escenarios del orden social (Rodríguez & Moro, 1999). Por ello en el uso de los objetos confluyen tanto lo que sus componentes físicos posibilitan (poseen sustancia, forma, color, tamaño, textura, etc.), como sus aspectos funcionales y pragmáticos sometidos a reglas públicas. Esta dimensión cultural no se confunde sin más con las propiedades físicas de los objetos. Los niños pueden ir accediendo progresivamente a los significados públicos de los objetos, a través de la transmisión del uso que hacen los adultos en las variadas y ricas situaciones comunicativas de acción conjunta adulto-bebé.

A continuación se consideran algunas claves de la teoría acuñada por Peirce. Nuevamente aquí los desarrollos de este teórico y sus estudiosos<sup>32</sup> nos asisten en la comprensión de lo expuesto sobre la perspectiva semiótico-pragmática del desarrollo temprano del niño. Esta aproximación teórica permitirá al lector contar con más elementos para la interpretación de los usos de los objetos como proceso de construcción de conocimiento.

## **7.2. El valor de la *experiencia* en el Pragmaticismo de Peirce.**

*"La experiencia es nuestra única maestra"*  
Peirce (CP)

La *experiencia* conforma la base en la arquitectura semiótica de Peirce, origen mismo del conocimiento y de todo proceso de investigación, deviene del acontecimiento de la duda, que deriva a su vez de la experiencia, y en ese sentido se diferencia de la duda cartesiana, por ser fruto de “una pregunta definida que la experiencia misma plantea y necesita ser contestada” (Barrena, 1996-1997, p.12).

En esta estructura la *semiosis* será el instrumento de conocimiento de la realidad y por ello mismo una experiencia que hacemos en cada momento de la vida.

---

<sup>32</sup> El desarrollo de los conceptos de la teoría de Peirce se realizó abrevando principalmente en autores que revisaron la propuesta del filósofo tales como Eco, así como estudiosos y difusores de la perspectiva semiótica: Barrena, Nubiola, Rosa, Castañares, Santaella, Palma, Samaja y Vitale.

Los signos constituyen así el único modo de acceso al *pensamiento*, comprendido como proceso triádico de inferencias.

La comprensión del pensamiento como signo y de la vida como una sucesión de pensamientos, explica la noción de hombre como signo en crecimiento (Palma, 2008). Si se entiende con Peirce (1894) que los signos crecen y que tanto la mente como el pensamiento *son* signos, se podrá compartir la afirmación de que el crecimiento es una característica distintiva en el sujeto de la metafísica de este filósofo. Esta concepción implicará una consideración del ser humano a través de las capacidades de comunicación, significación, mediación e inferencia.

### **7.2.1. Los procesos de inferencias. La abducción como clave del conocimiento.**

La propuesta de Peirce se presenta en colisión con la dicotomía propia de la modernidad, recuperando la relación de continuidad praxis y teoría.

De esta manera, explica el teórico que el conocimiento evoluciona por inferencias lógicas en un movimiento que acontece de un estado de duda a uno de creencia, en el cual se trazan las líneas de la arquitectura del método de conocimiento que diseña.

Este movimiento recorre tres momentos interdependientes: abducción, deducción e inducción. La primera es la fase de generación de ideas nuevas, de hipótesis explicativas, la segunda aquella en la cual se elaboran las mismas y se establecen posibles consecuencias y la tercera la etapa de comprobación de las hipótesis. Se diseña así un modo de conocer del hombre que parte de la experiencia, como fuente de construcción de la hipótesis inicial, y retorna a aquella como posibilidad de confirmar o refutar tal conjetura. Queda esbozado entonces un método de conocimiento, no sólo en el ámbito de la ciencia sino también en el de la vida cotidiana.

La importancia que atribuye el filósofo a la abducción es clave para el conocimiento, aunque no se plantea como determinante, dado que el juego de inferencias siempre recorre los tres vértices de este método como posibilidad de conocer. Esta fase del proceso se liga a la intuición, a la espontaneidad y al descubrimiento y se caracteriza como momento de “iluminación”, lo cual dista de ser equivalente a un acto mágico o librado al azar. En palabras del Peirce (en Barrena, 2006, p.35) sin esta suerte de "inclinación a adoptar una hipótesis", no habría ideas originales.

### **7.2.2. Espectro semiótico: Primeridad, Segundidad y Terceridad.**

Peirce delimita tres estadios de la investigación, a partir de lo cual las relaciones entre inferencias y categorías quedan definidas del siguiente modo: abducción (primeridad), deducción (segundidad) e inducción (terceridad), expresando una organización de interdependencia en el proceso lógico de razonamiento (Santaella, 2001).

Explica Barrena (1997, p.41), que el filósofo adopta así “la pretensión de Kant de ubicar categorías que permitan abarcar el mundo de sensaciones” o, retomando la lectura de Rodríguez & Moro (1999) “diversas formas de experimentar los fenómenos”. Y aún cuando estas tres categorías tienen carácter de interdependencia y guardan relación de sucesión entre sí, son irreductibles unas a otras. Así mismo, resultan indispensables para comprender el tipo de inferencia que lleva a cabo el sujeto, según sea su aproximación al fenómeno.

La primeridad (firstness) refiere a aquello que es independientemente de cualquier otra cosa, que se presenta como “una realidad monádica que prescinde de relaciones”, carece de estructura, en tanto pura posibilidad indeterminada y conforma la base necesaria para las otras estructuras: diádicas o triádicas. Rodríguez (1999) explica este tipo de inferencia, afirmando que se aplica a fenómenos relacionados con el sentimiento espontáneo, con las cualidades y las apariencias. Considerada como dominio pre verbal, la primeridad escapa a toda descripción, el intento de capturarla en palabras la transforma ya en otra instancia.

La categoría de segundidad (secondness) incluye lo que es relativo a algo, se trata de interacciones que envuelven dos elementos y en ese sentido resultan dependientes, en palabras de Rodríguez (1999) “es un hecho en bruto”.

La terceridad (thirdness), implica mediación, convierte la díada en una forma más elevada de racionalidad, regulada por la ley y por esto es representación: relación triádica entre signo, objeto e interpretante.

### **7.3. Proceso de inferencias en la tríada niño – objeto – adulto. El Razonamiento abductivo en el bebé.**

*“No se puede realizar el menor avance en el conocimiento más allá de la fase de una mirada vacía si en cada paso no media la abducción”*  
Rodríguez & Moro (1999, p.187)

Rodríguez & Moro (1999) parten de la premisa de que los niños adquieren el conocimiento a través de las interacciones con los otros, en las cuales la comunicación desempeña un papel primordial a través de los signos. En el seno de estas situaciones comunicativas los objetos cobran vida para el niño a través, primero de los usos realizados por otros, hasta que

progresivamente es el niño quien se va apropiando de sus reglas de uso públicas. Lo que implica una mirada pragmática del objeto, es decir, que los niños por imitación directa y traslúcida no construyen el uso del objeto, sino que implica un proceso inferencial, donde con frecuencia está incluido el adulto. En esta medida y gracias a la intervención del adulto, se activará dicho proceso en el bebé y evolucionará concordante a la posible evolución del signo, según las categorías mencionadas previamente.

Retomando lo expuesto, tres tipos de inferencias se relacionan directamente en el proceso hacia la generación de conclusiones: procesos deductivos, inductivos y abductivos. Toda abducción, indica Rodríguez (1999), requiere por mínimo que sea, un proceso de creación que a su vez conlleva la aplicación de reglas conocidas que permitan verificar la hipótesis construida, sucediendo luego procesos deductivos e inductivos respectivamente.

Específicamente en lo que concierne al razonamiento del niño, la autora indica que su pensamiento carece de relaciones de equivalencia, por lo que no se produciría una traducción entre lo que observa que hace el adulto y aquello que comprende de lo que hace. En este sentido, Rodríguez & Moro (1999) explican, a partir de una de sus investigaciones germinales, que cuando el adulto utiliza un objeto frente a un bebé de 7 meses de edad (e.g. un teléfono) el niño no comprende directamente ese dispositivo como signo del uso canónico (e.g. realizar llamadas). Aún cuando observa la acción que el adulto realiza con el objeto, es recién en un tiempo posterior que puede aproximarse a la realización de dicha acción. Así, por ejemplo, si el adulto le muestra el uso convencional del objeto, el niño lo toma pero no intenta reproducir la acción (por ejemplo: toma el teléfono, pero no lleva el auricular hacia su oreja), sino que realiza acciones desde lo que físicamente el objeto le permite (sacudirlo, chuparlo, entre otros), realizando *usos no canónicos*, muy lejos de sus significados públicos.

Ante esto, Rodríguez propone que el niño establece un razonamiento de índole “Si teléfono, entonces chuparlo o sacudirlo” (es preciso recordar el análisis de las inferencias visto con Riba en el Cap. 5 Item:2). Esto le permite al bebé apropiarse del uso de los objetos que los adultos hacen a través de un proceso inferencial de índole abductivo en el cual se apoya sobre ciertas convenciones establecidas durante los primeros meses con los adultos<sup>33</sup>.

Se estaría hablando entonces, de usos del objeto que el adulto presenta al niño, que le resultan novedosos y cuya única forma de apropiación implica un razonamiento abductivo, lo que a su vez y siguiendo la lógica presentada sobre este tipo de razonamiento, involucra la aplicación de una serie de reglas ya conocidas para verificar la hipótesis construida frente al hecho

---

<sup>33</sup> Estas primeras convenciones que el niño construye no se circunscriben al uso de los objetos, más bien se ordenan sobre unos ritmos y acciones compartidas sujeto-sujeto.

sorprendente, que para el caso del bebé serían, en palabras de Rodríguez (1999), reglas muy primitivas o locales cuando el niño aún no conoce las reglas que rigen el uso público de los teléfonos en el mundo.

Estas reglas locales, que los niños van construyendo y modificando, son posibles gracias a una interacción triádica, es entonces el adulto quién a través diferentes mediadores comunicativos (i.e. demostraciones inmediatas, distantes, señalamientos, ostensiones, entre otras) propone al bebé una interacción en torno a los usos de los objetos que se va haciendo cada vez más sofisticados a lo largo del primer y segundo año de vida.

Así mismo, la relación que el signo establece con el objeto no es rígida ni arbitraria, sino que depende, como se ha expuesto, de la relación que dicho signo establece con el objeto mediado por un proceso inferencial. La relación del signo con su objeto puede ser, siguiendo la clasificación propuesta por Peirce, de índole:

- Icónica: cuando el signo se parece a su objeto. Esto implicaría un uso del objeto desde aquellos aspectos físicos del mismo, esto es: lo que el objeto permite hacer con él, alejado todavía de lo que las convenciones y construcciones culturales establecen que se puede hacer con tal objeto.
- Indicial: constituye un hecho inmediatamente perceptible que atrae la atención sobre el objeto.
- Simbólica: signo convencional o ley establecida por los hombres, en este sentido no constituye una cosa singular sino una clase de cosas.

Considerando lo expuesto, el bebé se apoya en los mediadores semióticos que el adulto va proponiendo y de este modo se involucra en un camino de transformaciones del uso que hace del objeto, lo que al mismo tiempo implica una transformación en su comprensión de estos usos que el adulto ofrece. Este proceso discurre desde los usos indiferenciados del objeto, *usos no canónicos*, transitando por otros más dirigidos, *premisas del uso convencional*, hasta arribar al uso propiamente convencional del mismo, hacia el final del primer año. Estos últimos, ligados a reglas públicas, se corresponden con lo que culturalmente *ha de hacerse* con los objetos, para poder, en un momento posterior, introducirse en los *usos simbólicos*, en donde comenzará a usar el objeto “como si” fuera otro o representara algo distinto de su función convencional. Para alcanzar estos usos simbólicos es menester trascender la convención y significar de otros modos los objetos (Palacios, 2009), gracias a que las *formas convencionales* se desgajan de la materialidad donde nacieron y se aplican a otros objetos o *in absentia*. A este complejo proceso cognitivo subyace, tal como lo proponen este equipo de investigadores, una evolución en el

razonamiento del bebé en donde el vínculo entre el signo y el objeto<sup>34</sup> que en primera instancia es de índole icónica, se transforma en uno de índole indicial y finalmente canónico, lo que permite al niño una comprensión del objeto *en tanto que signo de su uso*. De manera paralela, hay un avance en el niño en su comprensión de los mediadores semióticos en la medida que empieza a realizar una lectura de éstos a través de reglas interpretativas compartidas con los otros.

Para que este fino proceso cognitivo tenga lugar, el bebé debe plantearse hipótesis en torno a aquello que observa que el adulto le plantea a nivel comunicativo. Este tipo de hipótesis, afirma Rodríguez (1999, p 117), “son de carácter creativo, puesto que añaden algo” en términos interpretativos.

#### **7. 4. Los objetos como signo de su uso en el desarrollo temprano del niño.**

En síntesis, de lo desarrollado hasta el momento, si aceptamos con Vygotski que no hay pensamiento sin signos, entonces tenemos que analizar cómo evolucionan los signos de que dispone el niño. Su relación con el medio (los otros, los objetos, o consigo mismo) no será idéntica en función de los sistemas semióticos de que disponga. Los signos no crecen al margen de los procesos comunicativos, y los procesos comunicativos no se producen en el vacío, siempre se hallan inmersos en su contexto.

En suma, lo que la pragmática del objeto subraya es (1) Los objetos pueden formar parte de los actos de comunicación, y no ser únicamente mero contexto ajeno a la comunicación misma, (2) Los objetos no obedecen sólo a un mundo regido por causas y efectos (mundo físico), sino que también se hallan inmersos en un mundo de reglas, normativo, sujeto a la tradición y al consenso (3) las interacciones triádicas comienzan al principio del primer año con las intervenciones intencionales-educativas del adulto, y no hacia el final del primer año, endóneo que cambia es la cualidad de las interacciones que en la tríada se plantean<sup>35</sup>. (4) analizar la comunicación de forma funcional, implica también un análisis funcional de los objetos<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> La relación que el signo establece con el objeto no rígida y tampoco arbitraria, como se mencionó anteriormente, depende según Rodríguez & Moro (1999) de la relación que dicho signo establece con el objeto mediado por un proceso inferencial.

<sup>35</sup> Es menester aclarar que las interacciones triádicas señaladas en la literatura de manera habitual tienen lugar a partir de los 9 meses y se caracterizan porque son los niños quienes producen actos comunicativos intencionales. Desde la perspectiva asumida, las tríadas engloban estas últimas, pero van más allá puesto que al principio es el adulto quien toma la iniciativa de la comunicación intencional.

<sup>36</sup> Esta síntesis de la propuesta del equipo liderado por Rodríguez, se elaboró a partir de los diálogos sostenidos con la autora en el marco del trabajo que se presenta (año 2011).



Considerando lo desarrollado hasta aquí, el proceso de conocimiento, como construcción de la realidad, se trama a partir de mediaciones semióticas, gestadas en la experiencia, “juego de signos” parafraseando a Wittgenstein. Por tanto, esta propuesta tiene asidero en la concepción del objeto como realidad construida en interacciones triádicas de significación (Rosa, 2006; Rodríguez & Moro, 1999; Leontiev, 1981).

En esta dirección, se postula que algo es conocido cuando es usado, y que el proceso a través del cual se establecen las convenciones precisa de los otros. El objeto se aleja así de una concepción natural, que lo excluye de un mundo normativo y de reglas.

Se comprende entonces, que el conocimiento implica acuerdos y en este sentido, el significado no es producto de una representación semántica innata, ni conforma en sí mismo un *apriori*, sino que hay que rastrearlo en las situaciones de comunicación.

En consecuencia, la comunicación se gesta en la posibilidad de generar consenso con los otros alrededor de un mundo material, y el niño accede a la comprensión de la función del objeto a través del adulto en situaciones de acción conjunta.

Queda así explicitada, que la unidad de análisis básica de esta perspectiva del desarrollo es la tríada niño – objeto –adulto, y su estudio, desde una mirada pragmática del objeto, se resume en las siguientes premisas:

- Los objetos no son evidentes.
- El objeto se vuelve signo de su uso, gracias a la generación de consensos intersubjetivos característicos de las situaciones comunicativas.
- Es factible analizar los signos en circunstancias de uso del objeto.
- Los niños por imitación directa y traslúcida no construyen el uso del objeto.
- La forma de apropiación de los usos se produce por razonamiento abductivo.
- La relación signo - objeto no es rígida ni arbitraria, depende de la relación que dicho signo establece con el objeto mediado por un proceso inferencial.
- La relación del signo con su objeto puede ser de índole: Icónica/Indicial/Simbólica

Si, como hemos visto, los objetos pueden ser herramientas y los signos herramientas sofisticadas de doble orientación, si pretendemos que los niños con Trastornos del espectro autista (TEA) intenten y logren influir en el mundo social, en un paulatino y gradual proceso hacia la posibilidad de compartir y regular la propia experiencia, es necesario interrogarse por los modos en que se establecen esas relaciones (i.e. niño – objetos – adulto, en la complejidad con la que la dinámica triádica se presenta).

Queda entonces esbozada la perspectiva teórica desde la cual se construirán los parámetros de revisión del tratamiento de los signos en la investigación sobre desarrollo temprano del TEA, en el marco del análisis de los índices de riesgo del cuadro.

A continuación seguiremos avanzando en los puntos de cruces e intersecciones teóricas, en este mapa conceptual que se plantea, deteniéndonos, en el siguiente capítulo, en los procesos de aprendizaje y transmisión cultural, desde una perspectiva socio – cultural de la cognición humana.

## **8. Dicotomías y dialécticas en los estudios del desarrollo temprano. Ontogénesis de la comunicación**

Si bien en los capítulos precedentes se han mencionado algunas de las principales claves conceptuales con las cuales se teje la perspectiva en la que se funda nuestro estudio, no obstante las retomamos en este apartado enfocándolas desde el aspecto principalmente metodológico/epistemológico.

La pregunta de este trabajo acerca de los modos en que ha sido estudiado el desarrollo temprano del signo en niños con autismo, surge acompañado del interés por la propuesta semiótico-pragmática como perspectiva desde la cual mirar las primeras mediaciones semióticas del niño, precisamente en el espectro autista, trastorno del desarrollo en el que la comunicación se alza como uno de sus principales núcleos problemáticos. Esto nos conduce a interesarnos por la propuesta de las investigadoras Rodríguez y Moro, quienes, desde su estudio germinal, *El Mágico número tres* (1999), procurando un mejor nicho para acunar sus preguntas, optaron por un método de investigación de microgénesis<sup>37</sup> de la unidad triádica: niño – objeto – adulto, en su entorno real. La novedad de esta propuesta no se debe tanto al tema estudiado, sino el tipo de estudio en un momento en que la preferencia académica inclinaba la mirada hacia las partes, en artificios de escisión de lo que en el mundo cotidiano acontece y transcurre todo junto. Las repercusiones de estas dicotomías justificadas en la pretensión de especificar el conocimiento sobre el fenómeno en estudio, no es menor cuando de procesos de desarrollo se trata, y especialmente si ese desarrollo sigue cursos particulares, vericuetos que opacan lo esperable o lo típico, como es el caso del autismo.

Volviendo a las investigaciones del equipo de Rodríguez, estas decían deberle a la formación piagetiana “el ojo formado a la microgénesis”, fotograma a fotograma, y esto aún cuando Piaget no contara cuando estudiaba al bebé con tecnología audiovisual. El teórico ginebrino presentaba filmaciones verbales, transcripciones<sup>38</sup> minuciosas de cada escena observada en sus tres hijos. Sus trabajos reflejan una cultura del “aprender a demorarse” (parafraseando a

---

<sup>37</sup> Los orígenes del término «microgénesis» se remontan a Werner (1956), «el experimento microgenético ofrece los medios para actualizar o externalizar visiblemente el desarrollo de representaciones internas y los mecanismos que las construyen» (Catán, 1986, p. 256), debido a que toda actividad humana, como el pensar, el percibir, etc..., «es un proceso desplegado, y este despliegue o "microgénesis" puede ocurrir en segundos, horas o días» (Werner, 1956, p. 347), pudiendo secuenciarse en pasos evolutivos (en Bermejo, 2005).

<sup>38</sup> Utilizamos aquí el término con cierta suspicacia, no desconocemos que con o sin cámara de video el que mira y hace mirar a otros un fragmento, es responsable de un recorte, de una decisión epistemológica.

Gadamer, 1991), que no mezquina tiempo a la descripción para encontrar allí, y sólo después de ese transcurso necesario que impone la cadencia de la palabra tras palabra, posibles engarces, disyunciones, repeticiones y variaciones, de un modo semejante al método arqueológico foucaultiano.

Este acervo de supuestos acerca del niño, y en virtud de ello acerca de las posibilidades de su estudio, ubicaba, (como se ha visto en capítulos previos) la primera objeción al método de Piaget, en la elección de una unidad diádica de análisis: niño haciendo cosas con los objetos del mundo. Las autoras vieron que las consecuencias de esta reducción, o más bien sustracción, fueron determinantes para la consideración de un niño que construye su pensamiento, por medio de la acción, en forma solitaria. Al excluirse él (el propio Piaget) de la escena analizada, la explicación de las acciones de sus niños, pasaba a depender de la interacción: niño – objeto. Pero: ¿cómo llegaban allí esos objetos?, ¿quién y cómo generaba dificultades y obstáculos para que el niño actuara?, ¿quién interpretaba y en consecuencia provocaba al niño en búsqueda de una acción/resolución?

Es preciso recordar que esta omisión de Piaget (i.e. no considerarse como parte constituyente del fenómeno en estudio) en todo caso respondía a las preguntas que condujeron su intención epistemológica. Al respecto, recuerda Martí (2007) que el epistemólogo ginebrino quería conocer el proceso de transformaciones, esto es: la emergencia de conductas nuevas desde otras más elementales, no ya desde una concepción “apriorista” del conocimiento contenido en la biología, ni desde un reduccionismo sociocultural, sino en términos de desarrollo y transformaciones, y no de orígenes. Martí enfatiza la necesidad de entender esto “para apreciar la explicación piagetiana del desarrollo que a simple vista parece elaborarse sin tener en cuenta el aporte de los otros”, de la cultura. Así, el teórico perseguía con ahínco una explicación del desarrollo desde el punto de vista del sujeto (2007, p.250). Desde esta consideración, el hecho social no se consideraba como causa externa, sino que era necesario explicarlo basándose en las acciones del sujeto.

Se evidencia así que una pregunta en cuya formulación incluye dos términos: ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?, en Piaget determina una unidad de análisis delimitada también en dos partes (i.e. el estudio del niño solitario en acción con objetos). Así, explica Rodríguez (2006) “los significados públicos, acuerdos intersubjetivos de niveles primitivos niño-adulto, por dónde se va tejiendo una tupida red de significados compartidos, cumplen un papel “periférico” en la propuesta de Piaget (ibíd, p.28). De esta

manera, mientras que para Piaget la mediación se hallaba en la acción, *al desnudo* y no filtrada semióticamente, para otros teóricos como Wallon y Vygotski, el desarrollo psicológico era inconcebible sin mediador cultural.

Frente a estos estudios clásicos cuyos hallazgos fueron fuente de la psicología evolutiva y educativa del siglo XX, las repercusiones de la Revolución cognitiva (1950) prioriza otras preguntas. Así, recuerda Bruner (1991) que con la adopción de la computación como metáfora dominante en el mundo científico de ese momento, se sucede un cambio de énfasis del significado a la información, de la construcción del significado al procesamiento de la información.

El estudio experimental de laboratorio, que precedía ya a la observación piagetiana, continuaba siendo más rápido, controlable y generalizable, y el paradigma de la computabilidad aportaba ahora nuevos constructos para sintetizar la información. Desde esta posición generan una situación, otro artificio, pero esta vez en otro contexto, con otros actores y, en consecuencia, atravesados por otro tipo de experiencias: un niño fuera de su ambiente cotidiano, en un laboratorio, en algunos casos en presencia de su madre, impelida a no responder a sus demandas, ante una serie de estímulos apareciendo y desapareciendo en el espacio inmediato o distal de una pantalla, situación que imprime al concepto artificio otro alcance.

Este tipo de estudios, derivados en su mayoría de preguntas por los factores determinantes (un factor  $x$  que ocasiona una respuesta  $y$ ), halla respuestas en un método experimental, que privilegia la observación de conductas responsivas a estímulos provocadores, ubicando las conductas del niño como unidad de análisis primordial, adhiriendo al objeto-estímulo, aunque el primero solapado en el segundo<sup>39</sup>. Operaciones propias del positivismo lógico, que en palabras de Castorina puede ser considerado “una continuación del dualismo y el reduccionismo instaurado por el empirismo moderno” (Castorina, 2007, p.26).

Ahora bien, la pregunta central de Rodríguez y Moro parecía no encontrar respuesta en este tipo de métodos ni en los recortes que sus unidades de análisis requerían. ¿Cómo, en la relación triádica, bebé-adulto-objeto, pueden acunarse procesos muy tempranos de semiosis?

---

<sup>39</sup> Veremos más adelante el tratamiento que se ha dado al objeto en la investigación del desarrollo temprano, en la cual con frecuencia queda reducido a un simple estímulo.

Así, las traducciones<sup>40</sup> de la obra de Lev S. Vygotski constituyeron, en palabras de Siguán, “una auténtica sensación”. De repente, la obra de este autor ruso, fallecido hacía unos años y prácticamente desconocido hasta el momento, tomaba relevancia y empezaba a ejercer una influencia de curso creciente desde entonces (Siguán, 1987, p.1). Estas repercusiones alcanzaron también a las autoras, quienes encontraron en la propuesta dialéctica del soviético supuestos gestados en su intención de un proyecto global de la psicología, que se traducían en un modo de mirar, preguntarse e inferir resultados muy sugerentes.

Estas consideraciones se cuelean también en los diálogos de Rodríguez & Moro, permitiendo enriquecer su propuesta de investigación de un niño que se desarrolla con otros y a través de otros.

No obstante, Vygostki no había alcanzado a dedicarse al estudio de bebés con la profundidad necesaria y, aún cuándo abogaba por los procesos dialécticos, sostenía determinadas escisiones derivadas de su propuesta de dos líneas del desarrollo: una biológica y otra cultural. Escisión que en la primera parte de su obra sostuvo en la doble vía genética: comunicación y pensamiento, y que tiempo después reúne en su conferencia sobre el primer año de vida (Vygotski, 1984) (según Rodríguez, 2006).

Una vez más, la consideración del objeto que las autoras venían elaborando no encontraba lugar en estas escisiones, pero tampoco en la actividad solitaria del niño de Piaget, y mucho menos en los estudios de laboratorio predominantes, de corte sincrónico y ahistórico. Conocer cómo *conoce* el niño, en el seno de la comunicación, demandaba alguna solución antidualista.

De esta manera, además del entrenamiento piagetiano para un ojo observador (cuya impronta no sólo se traduce en un modo de observar sino en un modo de explicar, según Martí, 2007), las autoras pretendían un *ojo que mirara signos*. Así, entretienen ideas acuñadas en las discusiones del grupo de estrategias y resolución de problemas (revisores de Piaget), maceradas en las diferencias e intersecciones con las propuestas de Vygotski y las interpretaciones que de él hace Bruner. Enlazan allí también influencias de “la amplia estela de la psicología cultural, Wallon y Zazzo, y antes que ellos Darwin, en sus estudios sobre la expresividad del niño (...) la pragmática de Austin y su insistencia en que el lenguaje empieza al servicio de la praxis y en el marco del diálogo” (Ver Siguán & Martí, 2007). Las ideas del

---

<sup>40</sup> Pensamiento y Lenguaje, de Lev S. Vygotski, primera versión inglesa que había sido publicada en 1962.

segundo Wittgenstein<sup>41</sup>, Peirce, y las revisiones de Eco, entre otros, conforman la trama del entendimiento de un niño que comienza a constituir su pensamiento en el juego de los signos – inferencias-, mucho antes de la emergencia del signo lingüístico. Es así como el signo triádico de Peirce se postula como posibilidad de religar dos planos escindidos, comunicación y pensamiento, y estudiar unidades constituidas por la interrelación de tres elementos: niño-objeto-adulto.

Se construye así una esfera cognitiva estrechamente vinculada a la comunicativa, y a diferencia de las teorías que homologaban signo a lenguaje, permite reflexionar en torno al pensamiento de un niño que aún no habla, incluyendo al objeto en esa trama semiótica.

Con este abigarrado preámbulo se espera brindar la plataforma necesaria desde la cual introducirse en la revisión de algunos supuestos centrales de las diferentes perspectivas del desarrollo cognitivo, entendiendo que la problemática del espectro autista no se puede comprender sino como un trastorno del desarrollo, lo cual requiere situarse primero en una perspectiva evolutiva (Valdez, 2004, p. 60). A partir de estas disquisiciones ingresaremos en la investigación de dos autores cuyas propuestas se conjugan en este proyecto. Por un lado, la propuesta referida hasta aquí, del equipo de Rodríguez, y por otro, la propuesta de Ángel Rivière. Si bien entendemos que ambos autores guardan diferencias, celebramos sus cruces e intersecciones, en las cuales encontramos una perspectiva de abordaje para nuestro problema de investigación: el desarrollo de las mediaciones semióticas en niños pequeños con autismo.

## **8. 1. Pregunta, método y unidad de análisis en los estudios del desarrollo temprano de la cognición e interacción social**

El tiempo y los procesos históricos constituyen la condición básica para que una buena parte de los logros más sofisticados de la cognición humana se puedan desarrollar. Sin embargo, la tradición cognitiva de la psicología tiende a aislar los hechos de su contexto temporal, retirándolos de su cadena procesual, lo cual podría explicarse, por una subestimación de la función de la ontogenia en la creación de “formas maduras de cognición humana” (Tomasello, 1999, p. 67).

---

<sup>41</sup> Se entiende por “segundo Wittgenstein”, a las obras de carácter pragmatista, en las que el autor estudia los comportamientos de los usuarios de un lenguaje, sus usos y funciones. “Investigaciones filosóficas” (1953) se considera una de las obras principales de esta etapa.

¿Naturaleza o Crianza?, ¿innato o aprendido?, según Tomasello la base de estas controversias tiene origen en los debates propios de la filosofía racionalista y empirista, del siglo XVIII. Estos debates, que los aportes de Darwin acerca de los nuevos modos de entender la biología no lograron desactivar, según Tomasello, se intensificaron inclusive con los planteos “genes vs. ambiente” que la genética moderna trajo a escena en respuesta a la pregunta por los factores determinantes<sup>42</sup>. Interrogantes de este orden dirigen las respuestas hacia la categorización de factores, de forma estática y atemporal, como contrapartida de la propuesta darwiniana con énfasis en los procesos (ibíd., p. 67). Así, “...al situar la base del conocimiento científico en los enunciados observacionales verdaderos la epistemología pierde todo interés en el proceso de formación de las hipótesis” (Castorina y Palau, 1986, en Castorina, 2007, p. 26).

La reflexión acerca de la atribución del carácter innato como factor determinante, invita a la pregunta por la contribución de este dato al conocimiento de un proceso particular, en tal sentido, el hecho de que algo sea innato ¿qué permite conocer de un proceso? Sin dudas la posibilidad de historizar el desarrollo no se desprende de preguntas que se agotan en este tipo de respuestas. Por ello, Tomasello se refiere a la filosofía innatista, para denominar a aquellos científicos que en lugar de indagar los procesos de génesis, infieren resultados a partir de consideraciones lógicas derivadas de un corte sincrónico de una situación.

En palabras de Bruner (1991, p.30), el sustrato biológico, los denominados “universales de la naturaleza humana”, no es una causa de la acción sino, como mucho, una restricción o una condición de ella. En este sentido, no se trata de negar los límites o posibilidades que impone la biología, sino de reconocer el potencial de la cultura que “incluso tiene el poder de ablandar esas limitaciones” (ibíd. p37).

Frente a esta dicotomía “obsoleta”, en palabras de Tomasello, el autor adopta la dicotomía vigotskiana entre las líneas biológica y cultural, como paradigma explicativo de los procesos de desarrollo, lo cual lo conduce a un modo de análisis de la comprensión del niño en los que procura discriminar entre aquello que la ontogenia humana comparte con los chimpancés, como atributo filogenético, respecto del desarrollo socio-cultural que lo diferencia. Esta distinción tendrá también sus consecuencias para el estudio de la relación del niño con los otros y con los

---

<sup>42</sup> Al respecto es interesante el análisis que realizan Karmiloff-Smith, A., Plunkett, K., Johnson, M., Elman, J., Bates, E. (1998) What Does It Mean to Claim that Something Is ‘Innate’? Response to Clark, Harris, Lightfoot and Samuels. *Mind & Language*, Vol. 13., 4, pp. 588–597.



objetos, a la que escinde en dos procesos de curso diferente (se desarrolló esta escisión en el Cap. 11).

Al respecto referentes teóricos del campo de la “psicología actual” (Ángel Rivière, 1986, 1999; en línea con Rochat, 2001; Stern, 1985, 2000; Reddy, 2005, 2008; Reddy, Chisholm y Forrester, 2007, en Español, en prensa), buscan combinar “una visión global del desarrollo que no se conforma con proponer cambios en parcelas de conocimiento específicas de dominio e independientes entre sí”, perspectiva “romántica” en la voz de la autora, “con el aluvión de datos de laboratorio puntuales, mosaicos, sobre el infante con los que nos nutre la psicología cognitiva clásica” (Español, en prensa).

En la misma dirección, se pronuncia Hobson frente a las teorías que defienden que “cada componente (o colección de subcomponentes) de la mente tienen su propia fuente de desarrollo, independiente de los otros, y que se van progresivamente conectando en una variedad de caminos durante el curso de desarrollo” (e.g. el módulo de Teoría de la Mente de Leslie, 1987). Esta crítica se refleja en la propuesta del teórico cuando postula, desde el inicio del desarrollo, la relación y compromiso del niño con un mundo integrado por “aspectos cognitivos, afectivos y conativos” (Hobson, 2008, p. 380).

Así también, tal como lo hace Rivière, Rodríguez discute con las concepciones del desarrollo de impronta innatista sobre la preadaptación social que conducen a explicaciones en las que el análisis de los procesos se solapa bajo el atributo biológico. En este sentido ambos autores comparten el planteo de Tomasello (1999), sin embargo especialmente Rodríguez (2006), se distancia cuando este autor explica la percepción y comprensión del mundo de los objetos acudiendo a resultados de algunos estudios de laboratorio, de corte transversal, no extrapolables a la ontogénesis del bebé, en los que se exagera la percepción por sobre la acción. En este sentido Rodríguez (2006, p. 53) señala que el niño de este tipo de estudios es pasivo, recibe y reacciona frente a estímulos, como un “gran ojo que mira” en ambientes manipulados por los investigadores, por fuera de los contextos cotidianos. La psicóloga llama la atención sobre los resultados que arrojan estas investigaciones, presentando por lo general un contraste entre las capacidades de los niños en contexto de laboratorio y el modo integrado con el que se manifiestan en ámbitos naturales. En aquellos, los estímulos suelen tener un carácter unidimensional, y la respuesta ante ellos se analiza fuera de la zona de desarrollo próximo, en la que el niño interviene con el andamiaje del adulto.

En esta dirección, Goubet, Rochat, Maire-Leblond y Poss (2006, p. 161, 162) sugieren que la valoración del desarrollo en contexto de interacción mediado, como sucede en la vida cotidiana del niño, ha sido poco atendida por los teóricos e investigadores del desarrollo cognitivo temprano, descuidando los factores sociales y al aprendizaje social. Así, exponen que los niños habitualmente son observados en situación de exploración solitaria y resolución de problemas prácticos, sin la ayuda o instrucción de otros (e.g. Piaget, 1952; Willatts, 1990; McCarthy et al., 1999, en *ibíd.*). Mientras que la investigación con niños mayores ha demostrado el carácter facilitador que importa la interacción con los otros en la resolución de problemas, a través de la participación guiada y el andamiaje (e.g. Vygotski, 1978; Rogoff, 1990, en *ibíd.*), pocos estudios se han centrado en cómo los factores sociales pueden guiar a los niños cuando empiezan a resolver problemas prácticos tales como alcanzar y recuperar objetos.

Nuevamente estos autores evidencian que la elección de la unidad de análisis implica un recorte en la consideración de los procesos de desarrollo y en la importancia de la mediación del otro en los mismos. Cuando estos procesos refieren a la emergencia de la comunicación en el desarrollo temprano, evidentemente las dificultades parecen acentuarse. Al respecto, Lock (1999) ubica tres problemas de la investigación científica del desarrollo temprano:

El primer problema refiere a la selección más adecuada de la unidad de análisis. Así el autor se pregunta si habría que estudiar al ¿individuo?, o ¿la pareja que constituyen ambos integrantes (dada adulto - bebé)?, concluyendo que si se trata del desarrollo de la comunicación, por lo menos dos socios tienen que estar involucrados en el proceso.

El segundo problema, respecto a la variabilidad del fenómeno de la comunicación, por lo que si bien algunos aspectos de la comunicación pueden ser manejados por un enfoque “puramente objetivo” (e.g. sistema de comunicación por señales entre animales tal como comportamientos de cortejo), especialmente en niveles de la comunicación que se reducen a la coordinación de las actividades de dos individuos. Sin embargo, los aspectos de la comunicación lingüística, intencionales y significativos, trascienden un nivel puramente objetivo de la descripción y explicación. En este sentido Lock se pregunta: “¿cuál sería la estrategia más adecuada con respecto a la comunicación humana precoz en la infancia?” (Versión digital, s/n°).

El tercer aspecto señalado corresponde a las categorías de subjetividad e intersubjetividad, cuya complejidad dependerá de la perspectiva desde la cual se analice el tema de investigación: como participante u observador.

Ahora bien, estos debates constituyen sólo una arista de la extensa historia de los puntos de vista de la investigación en el campo del desarrollo temprano del niño. Lo que cada enfoque incluye y lo que deja por fuera de un proceso, muchas veces sus condiciones mismas de realización, determina cómo mirar y en consecuencia cómo comprender ese desarrollo<sup>43</sup>.

Las dicotomías propias de los intentos de circunscribir, encontrar explicaciones causales y derivar leyes universales, de la investigación de las interacciones tempranas en el desarrollo típico, trascienden las mencionadas en este apartado. No obstante, el detenimiento en estas sucintas explicaciones de corte epistemológico y sus consecuencias metodológicas, abonan el abordaje de la pregunta–problema de nuestra investigación. Así, analizar el modo en que ha sido estudiado el desarrollo semiótico temprano en el niño con autismo, implica una previa revisión de las consideraciones de su modelo de estudio más próximo: el desarrollo típico.

Nos abocaremos ahora a la génesis de la comunicación intencional en el desarrollo temprano. Historizaremos este proceso, siguiendo con los entrecruzamientos epistemológicos y sus diferencias, a partir de las propuestas de dos psicólogos evolutivos, Cintia Rodríguez y Ángel Rivière, ambos autores decisivos para nuestro estudio del desarrollo semiótico temprano del niño con autismo. Piaget y Vygotski constituyen el sustento de la concepción constructivista – socio-cultural de estas proposiciones teóricas, entretejidas además con supuestos de la semiología y la semiótica, respectivamente, y con los aportes de la investigación en bebés, de las últimas décadas, algunos de cuyos exponentes hemos revisado en este apartado.

---

<sup>43</sup> Muchos de estos trabajos vinculados a nuevas concepciones y “formas de mirar” los avatares del desarrollo cuando su curso sigue recorridos atípicos, especialmente en cuanto a la emergencia de la comunicación en los trastornos del espectro autista, constituyen la muestra de nuestro trabajo, en este estudio (Cap.11).

## **9. Los signos en la interacción precoz. Propuestas, intersecciones y diferencias para la consideración del desarrollo semiótico temprano.**

### **9.1. Los signos en la interacción precoz.**

Nacemos y vivimos en dispositivos, artificios semióticos creados por el hombre que estructuran nuestro modo de ser, hacer, sentir, conocer, comunicarnos y pensar con otros, conformando ese nosotros social que algunos han dado en llamar “colectividad cognitiva” (Tomasello, 2005). Como se ha podido ver en los capítulos anteriores, podemos pensar esa colectividad como un entramado semiótico que constituye la atmósfera humana en la cual el bebé, al decir de Bruner (1991), “respira signos” desde el nacimiento. Así el recién nacido ingresa, a través del otro, a un mundo de narrativas en las que se delimitan formas de acogerlo, nombrarlo, cuidarlo. Esas tramas de significados y sentidos (parafraseando a Vygotski, 1984) hacen de la atmósfera humana una suerte de *semiósfera*, en los términos con los que Lotman (1996) procura capturar la cualidad semiótica de “todo el entorno humano” (en Valdez, 2012); una prueba más de nuestra capacidad de invención signica con las cuales creamos entidades que de otro modo no podríamos pensar y compartir en función de convenciones culturales.

Y así, siguiendo con este juego de palabras, diremos con Valsiner (1997) que esa *semiosfera* es producto de la “semiogénesis”, que se gesta con otros y a través de otros y en este sentido implica siempre aprendizaje cultural, en palabras de Tomasello (1999, 2010) procesos de “sociogénesis”. Recordemos que la hipótesis de este investigador es que el conjunto de habilidades y productos cognitivos que caracteriza a los humanos es fruto de los modos de transmisión cultural propios de la especie: *evolución cultural acumulativa y procesos de sociogénesis*.

Sin embargo, arribar a un mundo conformado por dispositivos semióticos no explica cómo los bebés aprenden a comunicarse, parafraseando a Valdez (2012).

Cuando cambiamos de dispositivo, por ejemplo cuando viajamos a un lugar absolutamente desconocido, como sucede al Sr. Sigma de Eco (Ver Signo, de Eco, 1994), atravesamos un período en el que las cosas no nos dicen como nombrarlas, para qué sirven, qué hacer con ellas; en el que nuestros sentidos parecen no ser suficientes para adivinarlas. Escuchamos sonidos - en lugar de palabras-, vemos a la gente hacer movimientos con su cuerpo, su rostro -en lugar de gestos-, nos topamos con cosas, materia y cualidades -en lugar de objetos-. La desesperación comienza a disminuir cuando empezamos a conocer el modo de funcionamiento de ese

dispositivo, volviéndonos hábiles operarios de signos. Entonces pasamos a formar parte de ese colectivo semiótico accediendo a la posibilidad de compartir significados. En este proceso, no somos simples receptores, no absorbemos signos pasivamente sino que conocemos, a través de inferencias, y construimos conocimiento enlazando y recreando signos en nuevas narrativas.

Ahora bien, ¿cómo empieza el bebé a apropiarse de esos dispositivos semióticos?

Como hemos dicho, la sola existencia de una *semiósfera* no garantiza que podamos “respirar” ese aire semiótico; esa atmósfera posee *unos componentes*, nosotros *unos potenciales*, y el ambiente y época generan *unas circunstancias* que finalmente, en condiciones típicas de desarrollo, lo hacen posible. No obstante, no somos ingenuos a los profusos debates que estas consideraciones han desatado en la psicología evolutiva, desde perspectivas de corte innatista, hasta constructivistas, algunos de los cuales hemos reseñado en el capítulo anterior, y que las siguientes preguntas representan:

¿La habilidad para leer y producir signos es *innata*?, ¿depende de *módulos predeterminados* biológicamente?, ¿es que venimos al mundo *pre cableados* para la sintonización con nuestros congéneres? o ¿se gestan en *la relación* con los otros, por aprendizaje social? ¿Estamos *filogenéticamente adaptados* para *co-operar* signos con otros en la semiósfera humana?, ¿contamos con una *motivación innata* para la comunicación? ¿Conocer y comunicarse, forman parte de un mismo proceso o se desarrollan en cursos diferentes?

## **9.2. Interacción precoz y comunicación. Una perspectiva constructivista de los esquemas de Piaget a la luz del interaccionismo de Vygostki.**

Ángel Rivière expone en un trabajo presentado junto con Cesar Coll en 1985<sup>44</sup>, su propuesta integradora para la comprensión de los procesos de individuación e interacción en el estadio sensoriomotor del desarrollo del niño. Se presentan algunos de sus principales ideas considerando la vigencia de las mismas en la psicología del desarrollo temprano, en virtud de la propuesta integradora que procura y de las novedosas relaciones que establece, en torno a los interrogantes que preceden a este apartado.

Desde una perspectiva pragmática de la comunicación, en la que se entiende a la “intención comunicativa” como requisito clave para el desarrollo lingüístico, Rivière (1985/2003) nos introduce al mundo de los debates sobre el tema partiendo de una sugerente paradoja de la

---

<sup>44</sup> En las XXème Journées d’Études de l’Association de Psychologie Scientifique de Langue Française, de 1985. El texto originalmente en francés fue publicado en su versión española en diversas ediciones. Aquí tomamos la que compila el volumen II de las obras completas del autor.

literatura del desarrollo temprano: mientras que por un lado se afirma el carácter constructivo de las relaciones bebé – padres, por otra se niega la génesis de mecanismos de construcción de esa relación. El autor se pregunta entonces ¿cómo se construyen esas relaciones?

Probablemente el bebé *tábula rasa* de cuna en los enfoques clásicos, con Williams James como exponente, generase como reacción teórica, característica del innatismo, la sobre-atribución de competencias sociales y motivaciones para la relación, a un bebé que apenas despierta al mundo cultural. El problema de estas perspectivas, nota Rivière, es que estas posturas preformistas terminan acudiendo a la resolución biológica como causa de aquello que no pueden explicar desde la filogénesis y la psicología. Así, tal como se trató en el apartado anterior, la categoría innato parece más que un modo de abordar el problema, desembarazarlos de la explicación de un proceso.

El psicólogo español entiende que esta dificultad podría residir en el hecho de tener que recurrir a dos principios explicativos diferentes, uno para las acciones bebé - objetos y otro para las acciones bebé – personas. Bien que otros ya se hubieran cuestionado antes este asunto, los intentos de explicaciones unitarias en las que ambos paradigmas se integraban en un solo mecanismo, como la propuesta de Bower y Wishart, resultaron de un corte “inside Out”<sup>45</sup>. Desde un paradigma radicalmente diferente, Rivière y Coll se proponen elaborar una teoría unitaria. Con base en la perspectiva constructivista revisan los esquemas de Piaget a la luz del interaccionismo soviético y en vistas de la investigación de la época sobre pautas de relación bebé-adulto. Este enfoque se refleja en la formulación de su tesis: “Hay un mismo conjunto de principios constructivos que permite explicar la génesis de los esquemas de acción e interacción, y del niño como habitante de un mundo físico y social” (ibíd., p. 111).

Afirman entonces, que ambos mundos serían construcciones devenidas de la coordinación de esquemas. Así como el primero resulta de la coordinación y estructuración de esquemas de acción, el segundo, la noción de los otros y de la propia identidad, se gestan en la coordinación y asimilación recíproca de los esquemas de acción e interacción. Esto está muy bien planteado, sobre todo porque, en parte, lo que hacemos es integrar los esquemas de acción y los de comunicación en las situaciones triádicas.

Es importante señalar que con esto Rivière no busca negar las diferencias de los ritmos evolutivos correspondientes a los esquemas de acción y relación, por el contrario considera que entre las nociones sociales y físicas se producen “desfases horizontales”, y muestran que la

---

<sup>45</sup> término con el que Kaye refiere a las teorías que en su “exageración o supervaloración de las capacidades infantiles en la última década han deteriorado nuestra comprensión de problemas básicos sobre el desarrollo humano” (en Rivière, 2003, p.115).

significación evolutiva de las relaciones con los objetos y con las personas evidencian esta distancia.

Esta re interpretación de la propuesta de Piaget, desde el cristal de la ley de doble formación de Vygostki, se acerca de alguna manera a la perspectiva de Kaye, cuando el autor afirma que “la comunicación es el origen de la mente” (en *ibíd.*, p.111). En este marco se valoran los mecanismos de interacción y comunicación, a diferencia de los esquemas de acción, como matriz del mundo simbólico y del sujeto, entendiendo a este último como identidad que se constituye a partir de la aplicación a sí mismo, de las pautas de interacción de origen en la relación con los otros.

Siguiendo esta línea argumental, los autores revisan lo que resumen como “mitología dominante” del desarrollo temprano, en relación con los “programas de sintonización y armonización” con los cuales el bebé vendría dotado biológicamente para orientarse desde el primer mes de vida (primer subestadio de Piaget) a la relación con el congénere. Los autores, se preguntan ¿cómo es posible que el bebé esté impulsado a orientarse a personas en un momento en que, desde la concepción constructivista que sostienen, aún no habría personas en sentido estricto. Desde estas consideraciones, el autor se interroga: ¿qué le queda al niño por construir? Rechaza los intentos de plantear una disyunción excluyente entre la explicación innata o la concepción de habilidad construida en la relación, considerando errónea a este tipo de interpretación de la génesis del mundo social. Sin negar la existencia de un equipamiento innato, Rivière propone re – situar las preferencias estímulares del bebé en un contexto dialógico. En tal sentido habría una correspondencia entre los mecanismos de sintonización y armonización del bebé y los del adulto (*ibíd.*, p.117). Las “competencias de relación sensorial” y las de “relación interpersonal” no son lineales sino dialécticas, proceso en el cual las figuras de crianza juegan un papel central, optimizando el desarrollo del bebé en un proceso de aprendizaje de la reciprocidad.

Ahora bien, Rivière plantea que metafóricamente podría decirse que el bebé del segundo subestadio “se encuentra, por un lado, ante mundo físico ‘indiferente a la acción’, y por otra, ante un mundo social que responde a ella con movimientos, sonidos, cambios de los parámetros de estimulación (2003, p. 124)”.

Se destaca así el valor de las reacciones circulares y el placer funcional de puro ejercicio, en tanto que asimilación sin exigencia de acomodación, en este proceso de desarrollo interactivo del bebé.

De estas consideraciones se deriva la hipótesis de la teoría unificadora de Rivière y Coll acerca de que las reacciones circulares de origen en respuestas contingentes sociales son siempre secundarias (i.e. esquemas que se realizan sobre el exterior) y configuran relaciones de contingencia imperfecta como las que acontecen en los juegos circulares (similares al que experimentan Watson y Rammey. Ver, *ibíd.*, p.124 )

Estos juegos circulares promovidos por la interpretación de “intenciones”, que hace el adulto, en las conductas expresivas del niño se presentan, al decir de Rivière, como otro ejemplo de estrategia de crianza favorecedora del desarrollo y constituye la forma más precoz de lo que Bruner (1998, p.179) describió como “formatos”, primer “instrumento de una interacción humana regulada” y marco genético en los que se funda el desarrollo de la comunicación posterior.

Así explica Rivière la “cadena genética” que se conforma desde la percepción – anticipación contingencias (3er subestadio) hacia la comunicación intencional (4to subestadio) (*ibíd.* p.126). Este “modelo prototípico de la situación comunicativa” se caracteriza por: alternancia de la relación en interdependencia mutua de las respuestas (i.e. contingencia); escenario compartido; respuesta anticipables pero no totalmente predictibles; placer funcional (i.e. ciclo de relación cuyo único fin es la asimilación recíproca de esquemas de dos o más personas).

Por aquí llega Rivière al primer “desfase horizontal” enunciado, entre los esquemas sociales y no sociales, con cuna en la naturaleza misma de las respuestas de las personas (con cierta estructura predecible pero con un grado de variación).

En cuanto a la descripción específica de la génesis del mundo simbólico este autor plantea que no han sido suficientemente analizadas las diferencias entre esquemas de acción y esquemas de interacción.

Siendo caracterizado el primero como un esquema completo (cerrado de conducta), mientras que el segundo, esquema interactivo, sería una fracción o parte de una acción total, completada por otro sujeto.

En este sentido recuerdo el concepto de comunicación de Clark (1978, en *ibíd.* p.139): “aquello que está implicado en la coordinación de actividades separadas de dos o más individuos en una sola actividad social”.

De esta manera, el origen de los esquemas interactivos se encuentra en la acción instrumental, por ejemplo tender la mano hacia un objeto que está fuera del alcance, para que el adulto lo proporcione (origen del signo en Vygotski: cuándo el adulto interpreta esto como pedido), como contracción de una conducta instrumental completa (e.g. tomar el objeto). Así cuando el



bebé levanta los brazos para ser alzado por el adulto, produce una fracción de la conducta total (i.e. abrazar). Estas fracciones de una conducta total, constituyen índices que se realizan primero en situaciones comunicativas, en tanto en relaciones instrumentales con objetos no tendrían sentido (no habría quien complete la fracción).

Así, primero el adulto termina las acciones que el niño inicia, y allí se ubica el origen de las interacciones intencionales en las que el bebé toma conciencia de que su inicio de acción por alcanzar un objeto es señal, para el otro, por su acción consecuente de dárselo.

Hacia el 4to subestadio, el niño hace uso de acciones instrumentales del otro (hecho que el desarrollo del autismo se prolonga) completando un ciclo completo con el otro, es decir, aún sin condensar, fraccionar o anticipar.

En Piaget (1971), el símbolo se origina en coordinación y diferenciación de esquemas de acción, hecho que Rivière revisa, entendiendo que difícilmente un esquema de acción conduciría a la interiorización de fracciones en forma de símbolo, porque la acción instrumental es cerrada, no incompleta y abierta a ser completada por otro: cualidades propias del símbolo.

Por lo que ubica en los esquemas de interacción los vectores de condensación, convencionalización y ritualización, fraccionamiento y anticipación que definen la evolución del mundo simbólico (ibíd. p. 140).

Así, hacia el 5to subestadio, cuando el niño logra coordinar esquemas “orientados a objetos” y “orientados a personas” (Sugarman, 1973), pudiendo interrumpir un repertorio con el otro, a través de la asimilación recíproca (esquemas de acción e interacción y viceversa), emergen dos clases de “performativos gestuales” (Bates, Camanioni y Volterra, 1979): protoimperativos y protodeclarativos. Esto, en palabras de Rivière, constituye el “índice de una auténtica comunicación intencional. En esta cadena genética, la emergencia del símbolo será requerida por una nueva equilibración comunicativa, cuando la función ilocucionaria de pedir y declarar se refiera a objetos o hechos ausentes. A diferencia de las concepciones solipsitas (e.g. la propuesta de Piaget), la perspectiva constructivista-interaccionista explica este nuevo tipo de significativo ligado siempre a un contexto comunicativo. Subyace a esta noción la distinción entre representación y símbolo, entendido este último como “forma evolucionada de interacciones: coordinadas, condensadas, e interiorizadas”.

La identidad del niño que describe Rivière, se constituye como entramado simbólico, en un proceso de “desdoblamiento entre el agente intencional de la conducta y sí mismo, como objeto de la propia intención”. Esta consideración encarna la noción vygoskiana de conciencia, como

“contacto social con uno mismo”, medular en la propuesta teórica que recorrimos (Rivière, 2003, pp. 141-142).

Las nociones hasta aquí analizadas son compartidas en gran medida por la tesis de Rodríguez, especialmente ambos autores defienden una perspectiva pragmática de la comunicación y una consideración de símbolo como modo de relación construido a partir de la interacción con el otro y no en la acción solitaria del niño con los objetos. Sin embargo, es precisamente en relación con la perspectiva teórica que cada autor asume respecto del símbolo y la consideración de la relación del niño con los objetos en dónde, principalmente, ambas propuestas se distancian. A continuación se abordarán algunas consideraciones sobre la propuesta de Rodríguez intentando una puesta en diálogo.

### **9.3. Interacción precoz y comunicación. Una perspectiva constructivista interaccionista a la luz de la semiótica - pragmática.**

Cintia Rodríguez, al igual que Ángel Rivière, busca complementar la tesis del niño solipsista de Piaget, a la luz de las perspectivas interaccionistas para el estudio de la construcción del pensamiento del bebé, desde una interpretación de la semiótico-pragmática de Charles Sanders Peirce, aspecto diferencial entre ambas propuestas teóricas. Parte entonces de aquellos “supuestos innegociables” de Piaget, que sintetiza claramente en su segundo libro “Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia” (2006), destacamos las siguientes premisas como plataforma desde la cual comprender las revisiones que realiza la autora. Estas son:

En el planteo de una continuidad funcional entre el nivel biológico y el nivel psicológico (pensamiento), en la teoría del Piaget la inteligencia se vincula por un lado con la biología y por otro con la acción. De esta manera, la biología, aliada de la acción, proyecta al niño en la acción individual, operando a través de mecanismos funcionales invariantes de la adaptación: asimilación – acomodación.

Ahora bien, la biología en esta teoría no funciona de manera “encapsulada” sino que realiza su trabajo bajo ciertas circunstancias, parafraseando a Rodríguez. En este punto, Rodríguez coincide con Rivière y Coll (1987), cuando sugieren que las primeras reacciones circulares del bebé no surgen del encuentro entre dos partes del cuerpo (e.g. pulgar – boca) sino del “encuentro comunicativo entre dos sujetos ‘yo te miro – tu me miras’ y así sucesivamente” (Rodríguez, 2006, p.23).

La autora ubica aquí la necesidad de la intención del otro, aún cuando las conductas reflejas tengan un asidero potencialmente biológico. La intención del otro también despierta “reflejos dormidos” y si el otro carece de intención el reflejo por más potente que sea no será suficiente. Se evidencia así lo que Rodríguez indicará como una de las *paradojas* en la teoría de Piaget, relativa al hecho que señalábamos en la introducción de nuestro estudio, “la gran fragilidad del sujeto activo de Piaget, es que está solo. Nunca se halla vinculado con convención alguna, ni con los significados que pertenecen a otros” (Rodríguez, 2006, p.27).

Por su parte Rivière explica, desde los trabajos de John Newson, la importancia de la atribución exagerada, como característica de la intervención parental, que posibilita convertir el desarrollo potencial del niño en actual. Aquí, los conceptos de andamiaje y zona de desarrollo próximo le permitían argumentar la función de la figura de crianza.

En la misma línea, pero con sustento en Wittgenstein sobre los significados públicos, la autora interpreta los acuerdos intersubjetivos de niveles primitivos niño- adulto, como las vías donde se va tejiendo una tupida red de significados compartidos que cumplen un papel “periférico” en la propuesta de Piaget. Así, explica Rodríguez, mientras que para Piaget la mediación se halla en la acción, “al desnudo” y no filtrada semióticamente, Wallon y Vygotski no conciben el desarrollo psicológico sin mediador cultural: la participación de otros.

Rodríguez planteará que “es necesario explicar cómo pueden emerger las acciones mediadas de acciones más primitivas no mediadas.” Encuentra la salida a esta encerrona en la semiótica de Peirce (como se profundizó en los capítulos II y III), cuando atribuye al primer tipo de relación entre signo y su objeto carácter icónico (*cualisigno icónico*), en el cual la *mediación está ausente* o en el límite de la ausencia (para Eco sería ausencia de semiosis), allí sitúa Peirce *los sentimientos*. “Por sentimiento quiero decir un caso de esta clase de elemento de conciencia que es todo lo que es positivamente, en sí mismo sin relación a ninguna otra cosa”. (CP. 1.306, en Peirce, 1894)

Esta noción explica que la autora recurra a la psicología del bebé de Wallon<sup>46</sup>, en la cual, a diferencia de Piaget, “la biología está socialmente orientada”, permitiendo reconsiderar la construcción del pensamiento con base en el cuerpo y en las emociones.

---

<sup>46</sup> Baldwin: autor de influencia de ambos, Piaget y Wallon, parte de Darwin y Hegel: primero en construir una teoría del *socius* (en la que se inspira Wallon), y de la lógica genética (que retoma Piaget). Defiende que la Inteligencia verbal se apoya sobre la inteligencia práctica, dándole así a la acción un rol protagónico. En este sentido, como afirma Rodríguez, la inteligencia para Piaget y por oposición a los innatistas, nunca es un punto de partida. (Rodríguez, 2006, p.21)

Para el teórico francés el cuerpo, y las posturas, conforman lugares privilegiados por donde se expresan las primeras emociones del recién nacido. Por ello la motricidad desempeña un papel central en el desarrollo de la actividad mental.

Por este camino, la autora abogará por una teoría de la construcción del pensamiento que ligue la representación al cuerpo.

El interés por el cuerpo como punto de partida para el estudio de la constitución del sujeto, por sobre la abstracción de las representaciones “desencarnadas”, ha vuelto a ser centro de interés. Entre otros autores anglosajones, Rodríguez menciona a Gibson y Pick (2000), Thelen y Smith (1994), Fogel (1997), Rochat y Goubet (2000) y, desde una perspectiva diferente, también Stern, Trevarthen y Aitken.

En línea con la observación de René Zazzo (discípulo de Wallon), el individuo humano es genéticamente un ser social y no como consecuencia de contingencias sociales (1975, en *ibíd.*, p. 35). En esta dirección enuncia Rodríguez lo que será la piedra angular de la propuesta semiótico-pragmática que nos ocupa, las expresiones antes de ser signo para el propio niño, son signos para otros, primeros medios de comunicación niño – madre, a través de los cuales ingresa en las redes interpretativas de las personas que lo rodean y afectan su conciencia antes de afectar la propia, cumpliendo su función de: dirigir, influir, alertar al otro.

En este contexto la autora indica que “las expresiones comunicativas de los recién nacidos tienen dos atributos fundamentales”:

El primero, que “desde el nacimiento, el niño es capaz de comunicarse con los otros gracias a los medios expresivos de que dispone y de expresar toda una gama de estados emocionales”, siendo la expresividad el talento más importante del que dispone (Adamson, 1996).

El segundo atributo fundamental es que las acciones básicamente compartidas funcionan porque *los* adultos les dan significado a los actos de los niños, de cuya influencia no pueden escapar (recordemos la noción de semiósfera de Lotman que tratamos al inicio de este apartado). “Tal vez esa sea la clave que explique por qué las niñas y los niños nacen sabiendo llorar pero no nacen sabiendo reír; el llanto desencadena una reacción inmediata en los otros porque puede indicar peligro, mientras que la risa, no. En realidad, la risa se aprende después” (Rodríguez, 2006, p. 40).

Así, los tres teóricos: Darwin, Wallon y Vygotski, vinculan biología y comunicación, dando a la primera un carácter que dista del determinismo preformista, sino más bien lo que la biología

posibilita es la pauta de afectación, y en este sentido provoca la intervención del otro en un esquema dialéctico semejante al que desarrolla Rivière.

El recién nacido depende de la comprensión de los otros para sus cuidados básicos y la alimentación (debilidad propia de la ontogenia según Rochat, 2004), en este sentido su supervivencia depende de la capacidad *de afectar a otros*, por lo tanto sus expresiones antes de ser signo para sí son signos para otros.

Se pregunta la psicóloga hasta dónde llega la preadaptación social de los niños, cuándo esta comienza a poder considerarse producto de la experiencia compartida y en qué medida se puede hablar de universalidad o idiosincrasia en estas interacciones.

Tal como lo hacía Rivière (1985/2003) en su revisión crítica de las propuestas de “armonía fundamental” entre parámetros estimulares proporcionados por los adultos y las respuestas de bebé; la psicóloga indica que los niños además de expresar son capaces de recibir, gracias a sus sistemas perceptivos están selectivamente sintonizados y preadaptados socialmente (Shaeffer, 1984, en Rodríguez, 2006, p. 48)

Se enuncian a continuación algunos de los principales hitos del desarrollo semiótico-pragmático, desde la perspectiva de Rodríguez:

Miradas y sonrisas:

Los poderosos cambios de los dos meses de vida que constituyen “una frontera”, retomando las palabras de Stern, tienen repercusiones no sólo en el desarrollo del niño sino en su entorno, desde una perspectiva de los sistemas dinámicos (Fogel, en *Ibíd.*, p. 103). Las adquisiciones expresivas de los niños se convierten en actos comunicativos a partir de la intervención del adulto, que incluyen estas producciones en redes de significados compartidos.

En este período la autora destaca la emergencia de conductas anticipatorias nuevas, aumenta el periodo de alerta activa. Según Wolff (1987, en *Ibíd.*, p. 104), el niño realiza acciones motrices de intensidad y frecuencia limitadas, a veces rítmicas y dirigidas a meta, pudiendo hacer dos cosas a la vez (e.g. mover las manos y sonreír a otra persona), en contraste con el estado de alerta inactiva del recién nacido.

Por un lado la mirada funciona entonces como organizador de la comunicación no verbal.

Por otra parte, la sonrisa también se transforma, desde el gesto endógeno del recién nacido a la sonrisa dirigida al otro. La autora se inclina a concebir la sonrisa como parte del legado

biológico, con lo cual los niños no requieren aprender cómo sonreír sino las reglas en las que las sonrisas funcionan como expresiones comunicativas<sup>47</sup>.

La constitución de la conducta en gesto a partir de las reglas de “uso”, esto es del valor pragmático, se encuentra en el corazón mismo de la propuesta de Rodríguez. El conocimiento es un proceso semiótico, por lo tanto se produce a través del juego de inferencias (Ver: Cap. 7)

La actividad sincrónica y los formatos como posibilidad de anticipación, primeras inferencias *ad-hoc*:

En los estudios experimentales de perturbación de interacciones *sincrónicas* (Trevvarthen y Murria, 1990, Trevvarthen y Aitken, 2003), la angustia evidenciada por el bebé ante la interrupción o el retraso en la respuesta del adulto (manipulada por la situación de investigación), permite interpretar que lo que se ven afectadas son las expectativas del bebé sobre cómo se comportan los adultos. Esto mostraría que los bebés ya poseen “reglas incipientes de cómo interactúan las personas”, son capaces de realizar inferencias *ad-hoc* en términos de Peirce (del tipo: “si a, entonces b”). En estas interacciones van elaborando “temas compartidos”, que implican ya una triadicidad (niño - tema - adulto) mucho antes del uso concreto de los objetos (Rodríguez, 2006, p. 119) y de que los “temas compartidos” involucren al objeto.

Repetición – Ritmo Compartido - Sintonización – Pragmática:

La autora recuerda el enunciado de Bruner respecto de la relación recíproca que presupone la pragmática, como un compromiso complejo recíproco entre hablantes, sintonización que asegura la referencia y el significado, con componentes semejantes a los del “formato”. Un formato es un escenario en el cual se regula la interacción comunicativa con el otro, instrumento para el desarrollo desde la comunicación hacia el habla. Entraña un tipo de interacción que se caracteriza por ser contingente, la respuesta de cada miembro de la diada depende de la anterior y cada uno de ellos posee una meta. El formato crece y se convierte en modular, en tanto conforman subrutinas que pueden ir articulándose a otras en una estructura jerárquica. De esta manera los formatos se tornan convencionales, se socializan y en ese sentido dice Bruner (1982), tienen exterioridad, límites objetivos. Los formatos implican actividad abierta, conjunta, de estructura definida, ritualizada y sucesiva, en la que si bien existe una asimetría de conocimiento entre adulto y bebé, “uno sabe más que el otro lo que está pasando”,

---

<sup>47</sup> En este sentido disiente de las explicaciones por imitación, argumentando que los niños ciegos prematuros también sonríen, con lo cual el feed back visual tal como sugirió Gil, no parece ser necesario para esta conducta.

progresivamente el bebé va apropiándose de las reglas necesarias para comprender lo que pasa y anticiparse a lo que pasará. Así, los formatos proveen una base contextual para la deixis. Recurriendo a Laguan, Bruner vincula decir y hacer, y desde Peirce afirma que el lenguaje en principio es un indicador deíctico (Ibíd., p. 102). Este concepto guarda estrecha relación con el de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski, y el de los juegos del lenguaje de Wittgenstein.

Las intenciones en los procesos de construcción semiótica:

*La Intención como diferencia entre gesto y conducta:* Al igual que Rivière, la autora rechaza la atribución excesiva de capacidades cuando explica que aunque compartan la misma morfología, la sonrisa del recién nacido no tiene intención comunicativa, mientras que la sonrisa que el niño emplea para responder al adulto que le sonrío hacia el segundo o tercer mes de vida sí, lo cual da cuenta de que implican procesos semióticos diferentes.

La donación de las primeras intenciones: En el tercer subestadio se consolidan las interacciones de la diada y sus convenciones. La posibilidad de dirigir la sonrisa a los otros se convierte en una herramienta de interacción. Si bien Rivière y Coll (1987; Rivière, 2002) consideran que esta relación es de naturaleza expresiva pero no intencional, Rodríguez señala que en este período “se preparan las primeras conductas intencionales desde el nicho seguro de la interacción con el otro” (2006, p. 126). En este punto Rodríguez enfatiza la distancia con Piaget, para quien las conductas intencionales de los niños son resultado de la acción solitaria y de los significados construidos desde las reacciones secundarias. Desde la perspectiva semiótica pragmática (Rodríguez y Moro, 1999, Rodríguez y Palacios, 2010, et al.), desde el nacimiento el niño se encuentra con el “despliegue intencional del otro”, de lo cual incluso depende su supervivencia, por ello estos autores afirman que “las primeras situaciones intencionales en las que se introducen son prestadas”.

Estas premisas son claramente opuestas a las concepciones que delegan las conductas intencionales en mecanismos innatos (entre otros Fodor, Segal, Leslie<sup>48</sup>, según Rodríguez, 2006, pp. 127-128). De esta manera, la autora afirma que para comprender los actos intencionales de los niños es necesario detenerse en los actos intencionales que los adultos realizan con ellos mucho antes de que los bebés sean capaces de desplegarlos por sí mismos, y en donde se ponen de manifiesto los “estados mentales públicos” (en palabras de Gómez, 1996, p. 16).

---

<sup>48</sup> Cabe recordar la influencia de este autor en el campo del autismo.

Así, Rodríguez defiende una vuelta sobre la historia, los procesos que conducen a la conducta intencional, y no sólo la conducta una vez que es claramente desplegada. Propone así que a los 2 meses los niños se introducen en los ofrecimientos de sus madres, en las interacciones que ya son triádicas sustentadas en las acciones del adulto. Hacia el 4to subestadio el niño producirá él mismo el acto intencional, por ejemplo: alzará los brazos para elicitarse en el adulto la respuesta de alzarlo, despertando de este modo intenciones en el otro. Este pasaje de la ausencia de comprensión del gesto, a la comprensión y finalmente producción de intenciones en el otro es explicado por Lock desde Vygotski como pasaje del nivel interpsicológico al intrapsicológico (ibíd. p. 132)

La tríada:

Por lo expuesto, Rodríguez propone que la tríada está presente, de diferentes modos a través primero de la iniciativa del adulto, desde edades más tempranas. Así, las interacciones triádicas no aparecen hacia el noveno mes sino que en este momento del desarrollo se transforma la cualidad de la misma a partir de una intervención más activa e intencional por parte del niño. (Se retoman estas transiciones en el siguiente capítulo).

El signo en su contexto de producción y uso social:

La tesis de continuidad de Piaget ubica a la acción individual como fuente de construcción semiótica, sin dejar lugar a la generación de convenciones de la díada niño – adulto. Por su parte Bruner cuestiona la concepción de Lenguaje de Piaget como un “síntoma de la semiotización automática” de las operaciones en el desarrollo. (1982, en ibíd.) Siguiendo la escuela de Austin, Bruner considera la lengua “no sólo como una condición de vida social sino como un modo de vida social”. Así, la influencia de Austin se encuentra, en palabras de Rodríguez (2006, p. 95), cuando “al interesarse por el lenguaje en la vida cotidiana desborda el perímetro de la frase para tocar la realidad”. De esta manera lo que Austin hace es vincular el signo lingüístico, a su contexto de producción, a sus diferentes usos. Misma operación que propone Rodríguez, pero en relación con el objeto en el desarrollo del bebé, es preciso analizarlo a través de sus diferentes usos en la vida cotidiana, con lo cual el signo que toma es de índole no verbal.

Por otra parte Bruner cuestiona la sobrevaloración de la sintaxis en la teoría de Chomsky, y su independencia del conocimiento del mundo y de una interacción social, afirma que “es más importante usar el lenguaje que conocer su gramática”.



Así arriba al interés por la pragmática del habla y por la interacción del lenguaje con el contexto para realizar sus significados. El autor (1978) señala que es gracias a esta mirada pragmática centrada en los usos del lenguaje, de origen en Wittgenstein, Austin, Searle, Grice y Strawson, que es posible “rellenar varios abismos entre comunicación prelingüística y lenguaje, entre gesto y palabra, entre holofrases y frases, entre chimpancés utilizando signos y humanos hablando, entre la estructura de la acción y la estructura del lenguaje (Bruner, 1978, en *ibíd.*, p. 92.)

Rodríguez extiende la tesis de Bruner, acerca de que los niños no aprenden primero el lenguaje sino sus usos, al mundo de los objetos, afirmando que los niños no aprenden primero qué *son* los objetos sino a *usarlos* (2006, p. 94). Así afirma que “sin pragmática de los objetos y de los signos no puede haber pragmática del lenguaje” (*ibíd.* p. 103). Los objetos se van introduciendo en la esfera de interés de los niños a través de las acciones ostensivas intencionales de los otros, ante lo cual los niños responden a través del “efecto imán”, en palabras de las autoras, mirando intensamente y dirigiendo sus manos hacia la acción del otro (*ibíd.*, p. 123).

En el recorrido realizado se identifican las premisas fundamentales que la autora considera como puntos de partida de las primeras mediaciones semióticas, a saber:

- El enlace entre biología y emociones. Las emociones, como “tejido conjuntivo”.<sup>49</sup> de las interacciones sociales, como primer modo de semiosis (desde Peirce)
- La repetición, como clave de la asimilación, y el ritmo en los cimientos de las primeras reglas.
- La regla en los esquemas de relación social en la construcción de “formatos” (Bruner), conformando los primeros temas de la tríada, y su valor para la construcción del hábito como instrumento de anticipación.
- La anticipación como primeras inferencias. Las incipientes anticipaciones permiten al niño dejar abierta la conducta para que la complete el otro en relación a un tercer elemento (tema, abstracto, u objeto concreto). (Analizaremos estos componentes cuando veamos el signo en la teoría semiótica de Peirce)
- Las Intenciones en el proceso de comunicación.
- Los usos de los objetos como construcciones convencionales relativas al mundo material previas al desarrollo del símbolo.

---

<sup>49</sup> Término acuñado por Rodríguez y sus alumnos de medicina da cuenta de la dimensión constituyente de la emoción (2005, p. 126).

En términos generales, tanto Rodríguez como Rivière defienden una perspectiva pragmática y una consideración de símbolo como modo de relación construido culturalmente. Sin embargo el símbolo y la consideración de la relación del niño con los objetos es uno de los aspectos claves en los que ambas propuestas se distancian. En cuanto al primero, mientras que la autora asume una perspectiva semiótica, entendiendo al símbolo como una clase de signo cuya génesis se explica a partir de la introducción del niño al mundo de las convenciones, hecho que a su vez precede al desarrollo del símbolo en sí mismo; Rivière, da cuenta de un símbolo que responde a la semiología de Saussure, cuya distinción refiere al grado de arbitrariedad de la relación entre las partes: significado – significante para la semiología, mientras que el signo de Peirce tiene tres elementos y el tipo de relación que entre ellos se establece es siempre convencional.

El segundo aspecto que situamos refiere a la consideración que hace Rivière de la relación del niño con los objetos. El autor retoma la distinción piagetiana de reacción circular secundaria, distinguiendo entre objetos sociales y no sociales, y si bien aboga por la comprensión de un mecanismo común a los esquemas de acción e interacción, especifica que la identidad del niño se constituye a partir de la auto aplicación de los esquemas de relación con los otros. En primer lugar Rodríguez defiende una consideración del objeto artefacto que es siempre social, y en segundo lugar, en tanto artefacto construido culturalmente y sometido a reglas de uso a las cuales el niño accede *a través* del otro, por lo que no existiría tal distinción entre la relación con objetos sociales y no sociales, ni la escisión entre esquemas de acción (con objetos) y esquemas de interacción (con las personas).

Ambos autores coinciden en el análisis que realizan de los fenómenos precoces de mutualidad, especialmente el análisis de los ciclos de succión-pausa que retoman de Kaye. No obstante es interesante notar que mientras Rodríguez (2006) resalta la finalidad de “afectar” que las conductas rítmicas del bebé tienen respecto de las de la madre, provocándolas, Rivière (1985/2003) enfatiza la finalidad psicológica de estas conductas, en las que se construyen los primeros moldes pre-dialogales. En suma, los planteos en este punto no se contraponen, sino que hacen foco en diferentes aspectos de una misma situación. De hecho, que la autora acentúe el “afecto”, podría estar relacionado con la misma concepción de signo que pregona, en cuya base se encuentra la sensación (desde Peirce), en tanto el autor repara en la matriz que estas interacciones proporcionan para el desarrollo posterior del lenguaje, afín a la semiología en la que se sustenta.

Las dos propuestas atribuyen relevancia a las reacciones circulares sociales en la construcción de las interacciones del niño, así como a las contingencias imperfectas proporcionadas por las

figuras de crianza y su “humanizante” atribución excesiva, como “donadoras” de intención e intérpretes de las primeras expresiones. No obstante, mientras que Rivière refiere a los protogestos, como hemos dicho, Rodríguez ubica la ontogénesis del signo en las emociones y en el ritmo. Nuevamente se enlazan las propuestas cuando ponderan la experiencia como cuna de la construcción de la comunicación intencional que entienden en tanto producto de un largo proceso gestado a lo largo del primer año de vida, a diferencia de perspectivas preformistas o “inside out” que ambos rechazan enfáticamente. Ahora bien, mientras que el teórico explicita este proceso como una cadena genética, reconstruyendo los sucesivos pasos hacia la emergencia del símbolo, el desarrollo que propone Rodríguez podría tornarse tarea escabrosa si se pretende un continuo en dirección ascendente. Entendemos que esto se haya vinculado a la misma noción de signo, que en su estructura es “enciclopédica”, presentándose como rizoma antes que como árbol con un centro y una dirección (singularidad análoga al signo y método de conocimiento que propone Peirce, Ver: Cap.5, ítems:2.1).

Ambos autores comparten la crítica a las concepciones preformistas que subsumen bajo la biología el análisis que compete a la psicología, así, los autores enfatizan la necesidad de explicar los procesos constructivos del desarrollo.

En este contexto, la pregunta de Rodríguez: ¿cómo se construye el pensamiento del niño en interacción con los objetos, a través de los otros? incluye los tres elementos sobre los que su teoría discurre, escogiendo una unidad de análisis y un método de estudio congruente con la concepción de interacción precoz que hemos analizado. Así mismo, cabe destacar que la elección teórica, tal como lo hemos explicitado anteriormente, se deriva de las preguntas que los autores se formulan, por ello Rodríguez precisa de un signo triádico que le permita religar la escisión entre pensamiento y comunicación, que la psicología ha mantenido como habilidades de curso paralelo, apelando a una semiótica que mire allí donde el niño actúa sobre el mundo material con otros, mucho antes de poder hacer uso del lenguaje.

Desde la perspectiva que asumimos, la experiencia cultural, precisamente aquella a la que el niño accede a través del otro, resulta constituyente, en palabras de Clyde Kluckhoh “los seres humanos no terminan en su propia piel; son expresión de la cultura” (en Bruner, 1991, p. 28). Así, la piel de los niños con Espectro Autista pareciera, por momentos, presentarse como impermeable a la *semiósfera*, quedando sus actos, sus gestos, sus palabras, desgajadas de la red semiótica, del “enjambre de participaciones” que sostiene y conforma lo que hace el niño cuando aprende (Perkins, en Bruner, 1991).

En el siguiente capítulo nos centraremos en el análisis de la unidad de análisis en la investigación de la comunicación intencional, la definición de esta categoría y su operacionalización en los estudios de referentes teóricos con los cuales hemos ido tejiendo esta trama del desarrollo temprano, para finalizar el recorrido propuesto en esta primera parte, con el análisis de los avatares del signo en el desarrollo temprano del niño con espectro autista.

## **10. El estudio de la Intencionalidad en la ontogénesis del signo no verbal en el desarrollo típico**

### **10.1. Compartir – comprender – Comunicarse.**

*¿Hacemos lo mismo siempre que hacemos lo mismo?*

Valdez (2009)

Los seres humanos no son receptores pasivos de representaciones sino que las crean activamente. Desde esta consideración, Wertsch (1984) sostiene que “definir una situación” implica la manera en que un contexto es representado por aquellos que participan en el mismo. Así, el hecho de que un objeto evoque un mismo tipo de uso o función social para dos personas da cuenta de que en algún momento el objeto se convirtió en representante de una misma situación, a partir de lo cual sus participantes comenzaron a compartir una definición, en los términos en que lo expresa el autor de referencia. No obstante, no siempre que *hacemos lo mismo* compartimos una misma representación, la diferencia se halla precisamente en el concepto de signo en el que se apoya la mirada. El objeto y la acción a la que refiere requieren de un tercer elemento para constituirse en signo, desde la perspectiva semiótica de Peirce. La magnitud de la tarea de compartir una misma *definición de situación* queda expuesta en la problemática del espectro autista. En este sentido expresa Ayuda (2005), “las personas con trastornos de espectro autista nos recuerdan la complejidad e inmensidad de la comunicación”. La alteración en esta área de desarrollo condiciona el despliegue de las habilidades sociales del niño que le permiten conocer, compartir y comprender con otros.

Así, la capacidad para comunicarse se entreteje en la posibilidad de compartir una misma situación definida en principio desde los tempranos modos de participación con el otro en el contexto multidimensional en el que la díada interactúa, recortando su inmensidad en fragmentos musicales y de movimiento. En el vaivén adulto - bebé esas primeras reducciones de la inmensidad del campo potencial de la comunicación devienen en la construcción de aquellos incipientes *sentidos* que enlazan a ambos actores en la elaboración de los primeros temas de encuentro.

Desde esta perspectiva Susan Sugarman (en Sarriá, 1991) propone el “acto comunicativo intencional” como unidad básica para el estudio de la comunicación preverbal. Esta autora considera la comunicación intencional como la coordinación por parte del niño de las acciones dirigidas a un objeto externo y las dirigidas a una persona. “Esta coordinación de patrones

persona-objeto (entendida como índice de comunicación intencional) implica, en su análisis desde constructos piagetianos, una coordinación instrumental” (Sarriá, 1991, p. 361).

Retomamos entonces, la pregunta acerca de ¿cómo se construyen los procesos de comprensión compartida?, fenómeno ampliamente alterado en el espectro autista.

Si se entiende desde Peirce que el signo es en relación, será relevante recordar que la particularidad del desarrollo del niño, a diferencia del de otras especies, reside en esta clave de la ontogenia humana: “aprendemos con otros y a través de otros” (Tomasello et al, 2005; Goubet, et al., 2006). Las habilidades de imitación, atención conjunta y la capacidad de comprender/se como seres intencionales, parecen enlazarse en un delicado engranaje en la ontogenia de los signos no verbales en el primer año de desarrollo del niño.

A continuación, se propone un detenimiento en la categoría: comunicación intencional, como unidad de análisis<sup>50</sup> de la investigación en bebés de desarrollo típico, en este recorrido asumido hacia la valoración del signo como unidad de análisis en los estudios de desarrollo temprano sobre autismo.

### **10.1.1. El problema de la definición de la comunicación intencional en los estudios de ontogénesis del desarrollo temprano del bebé.**

El interés por el desarrollo de programas de investigación sobre génesis de la comunicación intencional deviene en gran medida, según explica Sarriá (1991), de la creciente influencia del enfoque interaccionista en la psicología evolutiva, así como del auge de la pragmática en el campo de la psicolingüística (como se ha enunciado en el capítulo anterior)

La valoración que desde la perspectiva pragmática se hace a la intención del hablante en función del contexto de producción de las emisiones, “debilitó la tesis de la especificidad de las capacidades lingüísticas” (Sarriá, 1991, p.360). Así, el desarrollo del lenguaje se empezó a considerar como integrante de una capacidad comunicativa más general. El alcance de este movimiento tuvo importantes repercusiones no sólo en la agenda de investigación del desarrollo típico sino de las alteraciones de la comunicación de la infancia, especialmente en autismo. De hecho, el cambio de perspectiva respecto de la comprensión y abordaje del lenguaje y la comunicación en este síndrome da cuenta de ello. De esta manera, como se

---

<sup>50</sup> Se considera aquí el término unidad de análisis tomando la definición de Sarriá, en tanto categoría de análisis.

indicaba en el capítulo inicial, mientras que en la década de los '70 los investigadores centraron principalmente su atención en el desarrollo de habilidades formales del lenguaje (fonológicas y morfosintácticas) y/o habilidades semánticas (conocimiento léxico y su organización), correspondientes al modelo conductual (Loovas y Newsom; Loovas, 1977; Goetz, Schuler y Sailor); en la siguiente década, el foco se desplazó hacia los aspectos pragmáticos del lenguaje. Desde entonces se ha incrementado el reconocimiento de que los aspectos formales del lenguaje no pueden desarrollarse sino en relación con su uso social en contextos naturales y en esta línea, se dirige la intervención hacia el desarrollo de un lenguaje funcional y espontáneo que permita al niño participar en situaciones de la vida diaria (Monfort, 2000).

Este cambio de paradigma se alinea con el interés de los investigadores por la génesis de las competencias comunicativas.

Al respecto, Sarría (1991) indica que se destacan dos momentos claves en el desarrollo: (1) La aparición de la comunicación intencional y (2) El paso de la comunicación pre lingüística a la lingüística. El primero de estos de especial importancia en la comprensión de las alteraciones de la génesis de la comunicación en el desarrollo del niño con TEA.

En cuanto al segundo momento, Lock (1999) sugiere que en el período en que se sitúa este pasaje, hacia el último trimestre del primer año de vida, se produce un incremento multi-determinado del desarrollo, que probablemente sea uno de los factores que torne aún más impreciso este punto de transición ¿acaso es posible delimitar con exactitud “cuándo termina un episodio de comunicación o elemento "pre-verbal", y comienza a convertirse en "verbal"?” (ibíd)

Con este interrogante se introduce al lector en la complejidad que implica la tarea de definir la comunicación. Lock ubica al menos tres problemas en la investigación de la comunicación en la infancia temprana:

1. Relacionado con la delimitación de la unidad de análisis: niño o día,
2. Relativo a la variabilidad del fenómeno de estudio (i.e. comunicación),
3. Vinculado a la perspectiva de observación que se asuma (subjetiva o intersubjetiva).

En este marco, agregar el atributo “intencional” al objeto de estudio *comunicación*, complejiza aún más la tarea, en palabras de Riba (2002) “el término intencionalidad es abrumadoramente polisémico y el tejido de teorías que, en torno a él, han ido urdiendo la epistemología, la filosofía del lenguaje y –desde luego- la psicología no nos deja otra cosa que un tapiz abigarrado y a ratos desconcertante”(ibíd., p. 296).

Así, señala Silver (1985 en Sarriá, 1991) que el problema de definir la comunicación reside en dos dificultades diferentes, estrechamente vinculadas entre sí: una teórica, relacionada con la definición de la unidad de análisis y la otra de implicancias empíricas: su “definición operativa como categoría de observación” (ibíd., pp. 360-361).

Lo expuesto hasta aquí conduce a reparar en los modos en que ha sido definida esta categoría en la investigación empírica. En primer lugar, se encuentra entre los estudios pioneros de la comunicación intencional el trabajo de Susan Sugarman (1973) en el que se considera la coordinación de esquemas persona – objeto, en tanto coordinación instrumental en los términos de Piaget, en palabras de la autora: “el niño que capta la atención del adulto y le trasmite su deseo, le está utilizando como medio para alcanzar un fin asociado a un objeto” (Sugarman, 1984, en Sarriá, 1991, p. 361).<sup>51</sup>

Asimismo los trabajos de Bates et al. (1975, 1976, 1977) y Camaioni et al. (1976), constituyen importantes antecedentes sobre el estudio de la intención comunicativa en desarrollo típico, de gran influencia en la investigación del desarrollo temprano del autismo. Estas autoras parten del supuesto de la comunicación intencional como pre existente al lenguaje, abordando los actos preverbales desde una concepción verbalista. Introducen así los dos “performativos” ampliamente citados en la literatura del desarrollo: protoimperativos y protodeclarativos.

En esta misma dirección se ubica la propuesta de Lock (1980), en la cual se destaca el análisis del desarrollo comunicativo en términos de “actos” (desde Harré y Secord, 1972, en Sarriá). Así, el acto comunicativo se constituye en unidad de análisis del programa de Lock, dividido a su vez en dos sub categorías: (1) “El verdadero acto comunicativo”: cuándo el emisor intenta comunicarse con el otro. (2) “El acto comunicativo percibido”: en el cual si bien el emisor carece de intención (e.g. el bebé de las primeras interacciones), el acto resulta eficaz en virtud de percepción del receptor.

Desde esta perspectiva y en consonancia con el cambio de paradigma explicitado anteriormente, la acción y el contexto son componentes propios del acto comunicativo, que proporcionan al receptor información sobre el contenido del acto.

---

<sup>51</sup> Además, otros tres estudios longitudinales, según Sarriá (1991) pueden ser entendidos como piezas básicas de la historia de la investigación en comunicación intencional, estos son: (1) Dore (1973, 1974), cuya unidad de análisis fue definido, abrevando en Searle (1969), como “*acto de habla primitivo*”, para el estudio de las primeras emisiones del bebé, bajo la hipótesis de que “el niño domina las funciones pragmáticas del lenguaje antes de adquirir las estructuras de la frase”. (2) Halliday (1975, 1979), cuya unidad de análisis consistió en el “*acto de significado*”, en tanto acto complejo que incluye dos direcciones: hacia las personas y hacia los objetos. (3) Carter (1974, 1978, 1979), quien despega el foco de la “emisión vocal”, definiendo su unidad de análisis en términos conductuales, como “*Acto de comunicación*”, conformado por un referente: objeto de atención (de forma análoga a Searle, 1969) y una predicación: qué se debe hacer con el referente (en Sarriá, 1991, pp. 361-32).



Por su parte Clark (1978) propone una distinción de tres términos: “acción (conducta o simple esquema sensoriomotor), acción intencionada y acción intencionadamente sónica o intencionadamente comunicativa,” tres tipos de acciones que surgen en distintas etapas del desarrollo<sup>52</sup>. La autora apoya esta discriminación en la consideración de la emergencia del signo como separación de “una acción directa que lo determina en su forma y significado” (Español, 2004, p.17).

A pesar de la evolución de la definición de esta unidad de análisis, de la que los antecedentes reseñados dan cuenta, Sarriá señala que en el traslado de la definición teórica hacia su instrumentalización empírica, se suelen suscitar pérdidas o reducciones. Esta distancia entre el concepto y su operacionalización, así como la restricción de la conducta intencional al criterio “contacto ocular”, constituyen en palabras de Gómez (1989) una dificultad frecuente en los estudios de Harding y Golinkoff (1979), que en tanto germen de estudios posteriores, nos anticipamos a suponer que también son dificultades comunes a las investigaciones relativas al autismo.

Otro criterio utilizado como señal de comunicación intencional, de especial interés para este estudio, es la inclusión del *objeto físico* que sirve de referente externo, por ejemplo en los trabajos de Bates et al. Esta elección, indica Sarriá, ha recibido críticas, dado su grado de artificialidad, en tanto algunas secuencias de actividad compleja sólo se orientan a personas. En esta línea, algunos autores han distinguido entre dos tipos de comunicación intencional: (1) centrada en la interacción entre emisor y receptor y, (2) en la que el mensaje que se transmite implica un objeto externo.

En este punto es necesario también revisar la consideración de objeto que subyace a los criterios mencionados. La definición de Sugarman de comunicación intencional refiere a un objeto externo, lo que probablemente exceda la acepción corrientemente adoptada de *objeto físico*. Estas disquisiciones se vinculan con la consideración de signo en la que se sustenta la categoría comunicación en cada caso. En cuanto a la teoría semiótica el objeto es uno de los tres elementos constituyentes de todo signo con lo cual Peirce no se refiere necesariamente a un objeto físico (como ha sido tratado en el Cap. 5).

---

<sup>52</sup> Cabe recordar que esto responde a una taxonomía descrita desde la perspectiva del bebé, dado que desde la consideración que se sostiene en este trabajo, signo sería toda señal para un interpretante, incluso la acción (conducta simple) puede ser entendida como signo por parte del cuidador, por lo cual el bebé “respira signos desde el nacimiento”(Cap.9)

La discriminación de actos de comunicación con y sin objeto se halla en la raíz misma de las tres transiciones que se describen clásicamente en el primer año de vida en la gran mayoría de la bibliografía de la psicología evolutiva. Estos tres hitos se destacan en las explicaciones sobre el desarrollo de la comunicación preverbal en el primer año de vida. Fenómenos relacionados con la evolución de la comprensión de los objetos y los otros, analizado a través de estructuras de relaciones diádicas (niño-adulto / niño – objeto), que hacia los 9 meses se integran volviéndose triádicas (niño – objeto –adulto).

Al respecto Lock (1999) advierte que deben ser tratados como transiciones y no como categorías, dado que los pequeños incrementos en los distintos aspectos descriptos para cada uno se retroalimentan hacia el logro de una capacidad cualitativamente diferente: el “habla”.

El autor señala una *primera transición* alrededor de los dos meses de edad, cuando los niños comienzan a participar de modo comunicativo con los adultos. Este cambio se produce de forma repentina y se correlaciona con cambios en otras áreas de las habilidades del niño.

La *segunda transición* se ubica hacia el quinto mes de edad, cuando se produce una aparente pérdida de interés de los bebés en las interacciones cara a cara con los adultos y parecen ser absorbidos por los objetos que manipulan (Morrison y Malkin, 1987; Messer y Vietze, 1984, en *ibíd.*).

Por último, *la tercera* se produce alrededor de los 9 a 10 meses de edad, e implica comprensión emergente de las habilidades de agenciamiento de otras personas.

Es en este tercer período que Lock sitúa el comienzo de la "real" emergencia de la comunicación, cuando los niños empiezan a usar a los otros con el fin de lograr sus objetivos. Esta tercera transición se asocia con una serie de habilidades sobre una base común del desarrollo, “la comprensión de la capacidad de agenciamiento propia y la de los demás”.

Se evidencia así que los esquemas persona–persona y persona–objeto, aparecen primero como transiciones separadas, integrándose en la tercera etapa. La ausencia del objeto en la primera, resulta *materialmente* obvia, en virtud de las habilidades manipulativas del niño en los subestadios uno y dos del período sensoriomotor. No obstante esta obviedad puede ser desarticulada dependiendo de la consideración de objeto y de signo en la que se abre. Tanto cuando el adulto manipula un objeto frente al niño, como cuando ambos co-participan en la creación de una estructura interactiva de formato, retomando el concepto de Bruner (1991), en donde el objeto que se construye podría leerse como el objeto de referencia de la comunicación que establecen ambos actores. Como se ha visto, las mediaciones que propone el adulto, en las interacciones con los niños, en relación con el objeto como tema, son múltiples y su

comprensión por parte del niño sigue un curso evolutivo, tanto como los usos que el niño hace del objeto en estas interacciones. Enfocarse en la tercera transición, hacia el último trimestre del año de vida, podría implicar la sobrestimación del punto de llegada, reduciendo la comprensión del proceso del desarrollo semiótico.

Otra posible explicación para las dificultades que se tratan respecto del objeto de estudio “comunicación intencional”, reside en el tipo de categorías de análisis que implica. Al respecto, Eleanor Rosch (1978, en Valdez, 2009) distingue entre categorías matemáticas y categorías naturales. Las primeras, más cerradas y de límites precisos, las segundas de fronteras más difusas y en las que los elementos se agrupan alrededor de prototipos. Desde esta consideración, asumiendo la comunicación intencional como categoría natural, se hace necesario identificar el “prototipo” en torno al cual se agrupan los diferentes elementos constitutivos de la misma. Como veíamos en el caso de los criterios mencionados anteriormente, si definimos la categoría comunicación intencional, tomando como punto de referencia el objeto físico o el objeto del signo de Peirce, la referencia utilizada como prototipo de agrupación de la mirada cambiará radicalmente. Pero además el objeto, según el punto de referencia, redefiniría la categoría.

Así, la comunicación intencional resulta escurridiza a las categorías clásicas, delimitadas por una serie finita de atributos específicos, en este sentido concebir la unidad de análisis como categoría natural le otorga mayor amplitud.

Los estudios del desarrollo temprano presentan diferentes perspectivas acerca del momento en que corresponde la atribución de intencionalidad para referirse al niño y sus actos. Mientras algunos la sitúan desde el principio (e.g. Trevarthen, Melzoff) otros entienden que es recién hacia los 9 meses que el niño se vuelve intencional (e.g. Tomasello, Camaioni, Lock).

Al respecto, Rivière (1985/2003) analiza la identificación de los primeros actos del niño en tanto intencionales como operación reductiva de la categoría “comunicación intencional”. Recordemos que, abrevando en Harding (1982, desde Ryan, 1970) el autor considera cuatro fases, relativamente independientes entre sí, en el desarrollo de la intención, a saber:

1. Componente inicial: excitación o “tensión de meta” que le permite al sujeto percibir una situación y hacerse “consciente” de la meta.
2. Formación de plan para el logro de la meta.

3. Actitud de necesidad que conduce a formación de planes alternativos en caso de requerirlo
4. Persistencia en el intento de lograr la meta.

Para que estos cuatro componentes se puedan desarrollar, el niño debe poder coordinar tres aspectos:

- Causalidad: conocimiento de las relaciones medios-fines.
- Causalidad objetiva
- Conocimiento de que los otros pueden ser agentes causales (Harding, 1982, en Rivière, 2003, pp. 136- 137).

Siguiendo esta especificación de la categoría, Rivière explica que cuando Trevarthen atribuye intención comunicativa, a los *protogestos* de las primeras semanas de desarrollo, está considerando sólo la primera fase del proceso: “una excitación precomunicativa hacia el objeto social”, mientras que los autores que conciben la comunicación intencional como una “revolución” del noveno mes, como Bates, Camaioni y Tomasello, entre otros, estarían incluyendo los cuatro componentes de la unidad de análisis.

A continuación se revisarán estas propuestas poniendo especial énfasis en el lugar que ocupa el objeto en estas historias de la ontogénesis de la comunicación.

#### **10.1.2. Compartir intenciones. Atributo distintivo de la ontogenia de la cognición social.**

La consideración del modo en que surge la comprensión de sí mismo y del otro como agente intencional y mental en el desarrollo del bebé ha sido fuente de grandes controversias entre diversos autores dedicados al estudio de la interacción precoz.

Así, muchos autores se han preguntado ¿cuándo comienzan los niños a participar de la colectividad cognitiva propia del aprendizaje cultural?, Tomasello, Carpenter, Camaioni, entre otros, sitúan la respuesta en el inicio de la capacidad de *atender juntos*, infante y congéneres, y “aprender imitativamente de ellos y a través de ellos” (1999, p. 18). Este hecho, desde el último trimestre del primer año de vida, comporta una revolución en la manera de comprender el mundo social, momento a partir del cual el niño se diferencia radicalmente de los primates no humanos.

Mientras que las interacciones diádicas previas continúan, según Tomasello, en la línea del desarrollo de los primates no humanos, tales como la ritualización (e.g. El acto de levantar los brazos para ser alzado enunciado con Lock), el desarrollo de una coordinación niño – adulto y objeto o acontecimiento, suscita la atención conjunta implicando habilidades e interacciones sociales complejas y específicas de la especie.

Queda así evidenciado el pasaje desde una consideración del bebé como habitante de un mundo de extrema confusión, como suponía James en 1890, a la de una psicología evolutiva que comprende que los neonatos e infantes de pocos meses cuentan ya con capacidades cognitivas relacionadas con la comprensión de los objetos, de los otros y de sí mismos. Esto produce la posibilidad de participar de la *colectividad cognitiva*, propia del aprendizaje cultural, implica procesos de comprensión compartidos en los que se construye la cognición socio-cultural del niño (como se ha desarrollado en el Cap. 6).

Ahora bien, la explicación de este proceso a través de tres clases de comprensiones que algunos teóricos como Tomasello (1999) explican como tres procesos: de los otros, de los objetos y de sí mismo, entraña una consideración del curso de la comunicación que la historia de la psicología del desarrollo temprano suele contar también en tres tiempos discriminados, como se ha visto anteriormente.

De esta manera, las habilidades para compartir la intencionalidad devienen así de un proceso de desarrollo gradual en los niños, durante los primeros 14 meses de vida, que emerge del entrelazamiento de dos vías ontogenéticas: (1) la línea general de los simios, de comprensión de los demás como objetos animados, dirigidos a una meta, y agentes intencionales, y (2) otra línea específica de los humanos, que implica la motivación para compartir emociones, experiencias y actividades con otras personas. De la confluencia de ambas resulta la capacidad de los niños para “construir representaciones cognitivas dialógicas, que les permite una seria participación en la colectividad que es la cognición humana” (Tomasello, et al., 2005, p. 675).

Desde los estudios clásicos de Piaget (1936), hasta los de Bloom & Markson (1998, en Carpenter, 2009), las intenciones han sido estudiadas a través de tareas verbalistas en niños generalmente preescolares<sup>53</sup>. Partiendo de la hipótesis, confirmada, de que el desarrollo de la

---

<sup>53</sup> Los estudios clásicos han estudiado la comprensión de intenciones generalmente a través de tareas verbales en niños preescolares, por medio de preguntas y respuestas, por medio historias relatadas a los niños en las que ellos debían identificar situaciones accidentales de propositivas (Piaget, 1932), distinguir objetivos de planes (Feinfeld et al. 1999; Schult 2002), hablar acerca de los artefactos y obras de arte en términos de las intenciones de sus productores (Bloom & Markson 1998; Gelman & Ebeling 1998), en Tomasello et al. (2005)

comprensión de la acción intencional se produce ya durante la primera infancia, mucho antes de lo explicitado generalmente en la bibliografía, Carpenter et al. (2009) indagaron el origen ontogenético de las intenciones. Así identificaron, en primer lugar, la capacidad del niño de comprender la acción de los demás (distinguiendo en el primer año tres niveles en la comprensión de los niños de las acciones de los demás) y posteriormente la capacidad de compartirla.

Vale recordar que la hipótesis de estos autores sostiene que la emergencia de los diferentes modos de compromiso social en la ontogenia depende tanto de la manera en la que el niño comprende la acción intencional, como de la motivación para compartir los estados psicológicos con otras personas. Así, describen el siguiente orden progresivo:

1. Compromiso diádico: compartiendo conductas y emociones. La persona interactúa con un agente animado, en respuesta mutua, a través de emociones y conductas en toma de turnos.
2. Compromiso triádico: compartiendo metas y percepciones. La persona interactúa junto con un agente dirigido a un objetivo, hacia una meta compartida. Ambos controlan perceptualmente la conducta dirigida a un objetivo y las percepciones de la pareja.
3. Compromiso colaborativo: compartiendo intenciones y atención conjunta. Una persona interactúa con un agente intencional dirigido a un objetivo compartido con plan de acción coordinado como manifestación de intención y atención conjunta (conocimiento mutuo). Ambos se representan cognitivamente tanto el objeto como el plan de acción, con roles complementarios y posibilidad de invertir los roles ayudando al otro con su rol si es necesario. (Cuadro 10.1.2)



Cuadro 10.1.2: relación comprensión de intención – tipo de interacción - edad aproximada de emergencia (Tomado de Tomasello, et al., 2005, p. 689)

## **10.2. Las tres transiciones en la propuesta del origen gestual del lenguaje.**

### **Performativos en el desarrollo del niño socialmente orientado. Inicios de una cognición social diferencial.**

Se revisan en este apartado los principales hitos de la génesis de la comunicación en los niños de desarrollo típico, reportados por distintas investigaciones que adhieren a la tesis de las tres transiciones en el primer año de vida presentada anteriormente. En primer lugar, se destaca el inicio de alternancia de la mirada: objeto – persona. Alrededor de los 5-6 meses de edad, los niños empiezan a alternar su mirada de ida y vuelta entre un objeto o evento de interés y otra persona, así el foco de la interacción social se aleja desde los participantes para incluir objetos o eventos en el mundo externo (Camaioni, 1997, p. 217).

Posteriormente con la aparición de secuencias triádicas el niño puede coordinar la atención hacia un objeto o evento y la atención hacia otra persona en un mismo episodio (“coordinated person – object orientation”, de acuerdo con Sugarman, 1978). Esto se evidencia en el seguimiento de la mirada o la mirada de monitoreo alrededor de los 8 meses (Scaife y Bruner, 1975; Moore y Corkum, 1994). Sin embargo, a esa edad el niño sigue el gesto de señalar y la mirada al objeto sólo cuando la mano de la madre y el objetivo están en el mismo campo visual, pudiendo, hacia 12 meses, buscar un objetivo específico siguiendo únicamente la dirección de la mirada del adulto (Butterworth y Jarrete, 1991) (en *Ibíd.*, 1997, p. 217).

Así, hacia los 10-13 meses, los niños que ya pueden seguir la mirada y el gesto de señalar del adulto empiezan a usar gestos para dirigir activamente la atención de éste a entidades externas (Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Masur, 1983; Sugarman, 1978). Gestos deícticos como, mostrar, ofrecer, dar, señalar y peticiones ritualizadas (i. e., extender el brazo con la mano abierta, con la palma hacia arriba o hacia abajo) para transmitir informativamente a los otros el objetivo. En la mayoría de los casos, se acompañan de la mirada del niño al compañero, sola o en alternancia con la mirada al objeto. Bates, Benigni, Camaioni y Volterra, (1979) defienden que la habilidad de los niños para alternar la mirada entre el objeto y el compañero indica que es consciente de los efectos que las señales tendrán sobre el destinatario (en *Ibíd.*, 1997, p. 217).

Tomasello y Camaioni (1997, en *Ibíd.*, 1997, p. 217) señalan que estos gestos tienen tres características:

1) son signos/señales *distales*, adecuados para influir en un agente percibido como capaz de auto-iniciar acciones para conseguir objetivos;

2) son *triádicos*, en el sentido que intentan dirigir a otra persona hacia una entidad externa;

3) se acompañan de *contacto visual* con el destinatario o de *mirada alternativa entre éste y el objetivo*, como una forma de comprobar la eficacia de los signos sobre la inminente acción o atención del destinatario.

De acuerdo con Bates, Camaioni y Volterra (1975), las intenciones imperativas y declarativas aparecen en torno a la misma edad (10-13 meses) y pueden ser consideradas como manifestaciones de la misma capacidad cognitiva subyacente, correspondiente al quinto estadio sensoriomotor de causalidad. Se describen tres formas de uso de herramientas en este quinto estadio: (1) el uso de un objeto para obtener u operar sobre un segundo objeto (objeto a objeto); (2) el uso de un adulto como un medio para obtener un objeto deseado (persona a objeto); y (3) el uso de un objeto como medio para obtener la atención del adulto (objeto a persona). La primera forma de uso de herramientas es definida como claramente no social, mientras que las otras dos, consideradas como intenciones protoimperativas y protodeclarativas respectivamente, son consideradas claros ejemplos de uso social de herramientas.

Camaioni (1992, 1993) vuelve a analizar la transición a la comunicación intencional del niño con el objetivo de diferenciar la “intencionalidad” en la comunicación de la “atribución de agencia” y el “uso de herramientas sociales” (en *Ibíd.*, 1997, p. 218). Explica su argumento afirmando que mientras la secuencia protoimperativa muestra la expectativa sobre el funcionamiento de los seres humanos como agentes causales, la protodeclarativa muestra una intención comunicativa en la que está implicada la capacidad para representar e influir en el estado atencional de otra persona sobre el mundo, y, al mismo tiempo, representarse a la otra persona como capaz de comprender las intenciones comunicativas. Consecuentemente, las funciones imperativas y declarativas no son manifestaciones de la misma causalidad operacional y pueden ser al menos entendidas en términos de sus diferencias estructurales y funcionales.

Al formular una petición, el niño pretende influir en el comportamiento de los otros y modificar su acción, el estado del mundo. La autora señala que parece razonable asumir que cuando el niño hace una petición sólo capta una comprensión práctica (físico – causal) de la relación entre la acción y la atención; es decir, se da cuenta de que el adulto puede comportarse como un agente una vez que su atención ha sido dirigida al objeto o evento en cuestión (Camaioni, 1997, p. 218).



En cambio, al formular un declarativo, pretende influir en el estado atencional del adulto sobre algunos aspectos del mundo, por ejemplo su interés en ello. Para declarar, el niño debe poder representarse al adulto como un “ser interesado o no interesado en algo” y deliberadamente debe pretender influir en el rumbo de esos estados internos (Camaioni, 1997, p. 219).

En relación con el momento de aparición, Camaioni (1997, p. 219), apoyándose en Perucchini y Camaioni (1993) y Perucchini (1997), apunta que los niños deberían poder señalar de forma protoimperativa antes que hacerlo de forma protodeclarativa, ocurriendo lo mismo con la comprensión de estos gestos realizados por los adultos.

La evidencia recogida por Camaioni es consistente con la hipótesis ya mencionada de que las dos funciones del gesto de señalar, imperativa o instrumental y declarativa o referencial, no son manifestaciones paralelas de la misma capacidad cognitiva (estadio quinto causalidad), pudiendo ser mejor comprendidas en términos de sus diferencias estructurales y funcionales (Camaioni, 1997, p.220). Al respecto Tomasello (2008) propone una discriminación en la génesis de ambas funciones, ubicando por un lado el origen de los gestos protoimperativos en las conductas del llanto temprano con las cuales los bebés logran influir en los adultos para conseguir alimento o atención, mientras que para los protodeclarativos las conductas precedentes serían las protoconversaciones cara a cara del bebé con el adulto. En estos intercambios diádicos los bebés comparten emociones y se vinculan socialmente con los padres o cuidadores aunque, en este momento del desarrollo, sin comprensión por parte del bebé de la intencionalidad de estos gestos.

En contraste con los motivos que movilizan al niño a compartir y pedir, el equipo liderado por Tomasello plantea que el motivo informativo no tiene sus raíces en la infancia temprana, como se verá a continuación.

## **10.2. Motivos para señalar. Brindar información para beneficiar al otro**

Liszkowski, Carpenter, Striano y Tomasello (2006, p. 173), coinciden con Bates, Camaioni y Volterra (1975), en relación al inicio y función de los dos performativos clásicos, imperativo y declarativo, proponiendo además un tercer motivo: informativo, destinado a proporcionar información a los otros, señalamiento que reviste tanto valor socio- cognitivo como motivacional.

Se preguntan los autores ¿qué comprenden los niños de las otras personas cuando ellos señalan imperativamente?

Una posibilidad es que el señalamiento imperativo temprano de los niños sólo les requiera concebir a la otra persona como un ser animado, “agente de acción” (Camaioni, 1993; Gómez, Sarriá y Tamarit, 1993). Sin embargo, Liskowski et al. (2006) recuerdan que cuando los adultos señalan imperativamente lo hacen con una completa comprensión de las intenciones y estados mentales: no señalan para influir directamente en el comportamiento de los otros sino para influenciar en su atención y objetivos (ibíd., pp. 173,174).

En cuanto al protodeclarativo habitualmente ha sido considerado como índice de la comprensión del estado mental de los otros, así como de la expresión del deseo de los niños de compartir estados psicológicos con ellos. Así, los niños no señalan para influir en el comportamiento de los otros sino para dirigir su atención y compartir una experiencia psicológica con ellos (e.g., Baron-Cohen, 1991; Bretherton, McNew, & Beeghly-Smith, 1981; Camaioni, 1993; Tomasello, 1995).

No obstante algunos autores como Desrochers, Morissette y Richard (1995) han afirmado que inicialmente este tipo de pointing cumpliría una función diferente, relativa a la obtención de atención hacia sí mismo (Moore y D’Entremont, 2001). Sin embargo, Carpenter, Henning, Striano y Tomasello (2004) han demostrado que al primer año de vida los niños señalan declarativamente, a fin de dirigir la atención de los otros y compartir atención e interés. En esta misma dirección, Camaioni, Perucchini, Bellagamba y Colonesi (2004) evidenciaron que este señalamiento se encuentra asociado con el desarrollo de la comprensión de las intenciones de los otros. Esto revelaría la habilidad socio – cognitiva del niño para dirigir la atención de los otros, tanto como su motivación por compartir atención e interés, funciones de índole puramente social a diferencia del motivo imperativo de obtener algo para sí mismo (en Liskowski et al., 2006, p. 174).

Respecto del tercer motivo que se propone, los autores exponen que los niños no sólo señalan comunicativamente para pedir algo o cuando ven algo interesante, como indicaba Bates (1975), sino que también señalan para informar a la otra persona (e.g. la situación paradigmática del estudio plantea que el adulto busca, frente al niño, un objeto que ha perdido de vista). Así, el *pointing* informativo implicaría dos características importantes:

a) desde un punto de vista cognitivo, la habilidad para detectar qué información es relevante para un adulto, por lo que quien señala debe comprender que el destinatario es un agente intencional.

b) desde un punto de vista motivacional, proporcionar información a otro comunicativamente implica ayudarlo a completar sus intenciones incumplidas. Un acto de ayuda, y en cierta medida altruismo, por el hecho de comunicarle al destinatario una

información que necesita, con mayor preocupación por el beneficio del otro que por el propio (Liszkowski et al., 2006, p. 175 y p. 185).

Al igual que los otros tipos de señalamiento, el informativo presente alrededor de los 12 meses (Behne et al., 2005; Kuhlmeier et al., 2003), también implica dirigir la atención del otro. Sin embargo, en éste, “la persona que señala dirige la atención del destinatario por la relación entre éste y el referente, no por un evento externo excitante. Comprende que la otra persona está buscando algo y le proporciona información señalando”. Tomasello y Haberl (2003, en Liszkowski et al., 2006) interpretan que los niños comprenden lo que otra persona no sabe y a lo que no está prestando atención.

Tanto en el señalamiento de función declarativa como informativa, el objetivo es proporcionar información e implica una comprensión de los otros como agentes con estados informativos, es decir, personas que pueden conservar y atender a nueva información (en Liszkowski et al., 2006, pp. 185-186). Así aunque ambas funciones sean de naturaleza social, la diferencia reside en los motivos, mientras que el señalamiento declarativo busca compartir interés, para comprometerse mutuamente en relación con un referente, el informativo procura brindar información para beneficiar a otra persona, lo que según Bratman (1992) es una característica de las actividades humanas cooperativas.

Los investigadores señalan que estas formas humanas únicas de cooperación e instrucción emergen muy temprano en la ontogenia humana, antes del lenguaje, en el comportamiento cotidiano del señalar informativamente.

En este mismo campo pero asumiendo otro enfoque, Goubet et al. (2006, pp. 173-175) indagaron sobre la consideración del adulto como un agente de información para el niño. Los autores encontraron que los niños manifestaban mayor propensión a mostrar los objetos al adulto presumiblemente como una forma de pedir ayuda, en situaciones de resolución de problemas, a medida que los mismos se tornaban más complejos. A partir de esta observación sugieren que los niños tienen alguna comprensión, de que el experimentador puede ser un recurso de ayuda.

Los autores interpretan esto como una expresión de la emergencia de la comprensión de los otros como potencial fuente de información, ayuda y enseñanza al inicio del segundo año.

Por tanto, esta evidencia apoya los hallazgos acerca de que los niños pequeños cuentan con algunas capacidades intersubjetivas fundamentales para la posterior transición hacia una postura colaborativa e instruccional (Reddy, 2003, en Goubet et al., 2006, p. 175).

Esta función de las ostensiones, ya había sido considerada por el equipo de Rodríguez y cols. en el marco de los estudios sobre la polisemia del signo, como se expone a continuación.

### **10.3. Morfología y Función de los actos de comunicación. La polisemia del signo**

Como se ha visto hasta aquí, los niños señalan para pedir cosas, para mostrarlas y compartirlas con otros, para brindar información o bien para solicitarla, para requerir ayuda, preguntar si el camino escogido es el correcto y para reafirmarse en el mismo, entre otras. Así, los estudios echan luz acerca de la diversidad de motivos para señalar que no se reducen a dos, protoimperativos y protodeclarativos, ni a tres, protoinformativos, así como no se circunscriben a la conducta de señalamiento, como lo indican Goubet et al. cuando observan la ostensión del objeto como un signo destinado a solicitar información. Desde un análisis pragmático de la génesis de las conductas comunicativas, Rodríguez y Moro (1991) en uno de sus estudios pioneros (y en estudios posteriores Rodríguez, 2006, 2009), describían la “diferenciación funcional del gesto de tender un objeto hacia el adulto”, que a simple vista podría confundirse con un protodeclarativo. Las autoras identificaron la función protointerrogativa de estos gestos por lo que cumplirían la función recíproca del pointing informativo descrito en las investigaciones de Tomasello y cols. En el caso de los protointerrogativos no se señalaría con el fin de informar a otro, sino para pedirle información, lo cual implica, en consonancia con el planteo de Goubet et al. (2006) un reconocimiento del otro como alguien que puede ayudar a comprender y en tal sentido, una reafirmación del carácter cultural del aprendizaje en los términos en que lo plantea Tomasello (1999).

La aparición de los protointerrogativos se vincularía con el momento en que los niños comienzan a pedir al otro que los ayuden a regular la propia actividad o conducta (e.g. como si dijeran “ayúdame pero no lo hagas por mí, ayúdame para que pueda hacerlo”, “¿es así?”, “¿es por aquí?”). El equipo de Rodríguez mostró que con este tipo de gestos, los niños no piden que el otro actúe, sino que manifiestan una búsqueda de afirmación o aprobación por parte del adulto para poder continuar con la tarea. En este sentido, anteceden la confirmación que más tarde el niño podrá hacer internamente, por lo que son signos relevantes a la hora de estudiar la génesis de las funciones de autorregulación. Basilio y Rodríguez (2010) explican esto con meridiana claridad cuándo se ocupan del estudio de los gestos privados como paralelo del habla privada. Las autoras investigan si los protointerrogativos podrían llegar a ser conductas precursoras de estos gestos privados, antes de que el niño pueda preguntarse a sí mismo para regularse.

Desde esta perspectiva, la diferencia entre los distintos tipos de gestos reside a nivel pragmático, mientras que el protodeclarativo busca compartir, el protointerrogativo pide una respuesta para poder continuar (i.e. el niño no espera “mirar junto con” el otro sino que el otro le dé la clave para seguir haciéndolo por su cuenta).

Asimismo, estos signos descritos por Rodríguez & Moro (1991), Rodríguez & Basilio (2010), Goublet et al. (2006), no se reducen a un pointing sino que pueden adoptar la forma de ostensión realizada con el mismo objeto (i.e. tender el objeto en lugar de señalarlo), esta particularidad se vincula con la fuerte impronta pragmática desde la que se otorga supremacía a la función por sobre la morfología del signo.

#### **10.4. Intenciones e interacción con objetos y con personas en la construcción de comprensiones compartidas.**

Como se ha tratado a lo largo de esta tesis, el proceso de sociogénesis nos involucra desde el nacimiento, en diferentes niveles de participación. Pero esa participación no es directa sino que es mediada en principio por el otro, quien dona su propia intención. Si bien el niño es socialmente activo y responsivo desde que nace, el carácter comunicativo de sus respuestas dependerá de que haya otro que las articule en una trama narrativa común.

Ahora bien, sabemos que algunos niños no logran respirar fluidamente en la semiósfera (según se ha enunciado en el Cap.7), hecho que no depende únicamente de la docilidad del niño ante la mediación del adulto, sino también de que sus propios ritmos biológicos conformen la pauta que da cabida a la intervención del otro. Por ello cuando el curso del desarrollo se despliega con otras cualidades a las típicamente esperadas, la nota que da lugar a la interpretación del otro también parece trastabillar.

En este terreno vimos desde Rivière (1985/2003) las discusiones sobre la extendida consideración en el campo de la psicología evolutiva acerca de la intención comunicativa como un prerequisite del desarrollo del lenguaje así como de cualquier otro símbolo. Al respecto, recordemos que el autor señala que la literatura del desarrollo temprano plantea una suerte de paradoja: “mientras que se afirma el carácter constructivo de las relaciones bebé – adultos, en las que se otorga importancia a la intención comunicativa en su relación con el lenguaje, por otra parte, se niega de facto la génesis de los mecanismos de construcción de esa relación “no se explica cómo se construye” (según se trató en el Cap. anterior). Señala el psicólogo que la dificultad de las explicaciones que dejan “para la biología y la filogénesis lo que la psicología y la ontogénesis no son capaces de explicar”, reside en que requieren de dos conjuntos de

principios explicativos diferentes para dar cuenta respectivamente de las acciones del bebé sobre los objetos y sus interacciones con las personas (ibíd., p. 110).

De esta manera, desplazar la “intención” de las consideraciones que la ubican como atributo inherente (posturas preformistas) o como adquisición del bebé (constructivista) y resituarla en el mundo de las interacciones es una operación en la que confluyen muy bien la propuesta sociocultural y la concepción piagetiana. En esta línea, Rivière enfatiza la importancia de las reacciones circulares para el desarrollo ubicando su potencia del lado de la comunicación. Al respecto, señala Español (en prensa): “No hay manera de exagerar el papel que Rivière otorga a las reacciones circulares sociales en el desarrollo: ellas constituyen el marco genético en que se va a fundamentar toda la comunicación posterior”.

En esta línea, el autor plantea un mismo mecanismo de relación niño - objeto/niño - adulto, que difiere en sus tiempos evolutivos de desarrollo, presentando desfases, manteniendo así la diferencia entre la *interacción con objetos* y la *interacción con personas*. Así mismo, introduce las reacciones sociales incluso en una instancia paralela a las primarias como mecanismo general de conocimiento (i.e. reacciones circulares) y de relación del niño con el mundo, que se divide en objetos y personas, los cuales proporcionan diferentes tipos de respuestas (i.e. de contingencias perfectas e imperfectas).

Ahora bien, más tarde Rivière & Sarriá (1991) dirán que aunque la estructura sea la misma: medios -fines, el tipo de conocimiento que se requiere para la interacción con los objetos es diferente del de las personas. Así, cuando el niño usa un palo para alcanzar un objeto, precisa inteligencia sensoriomotriz (a lo Piaget), conocimiento físico de las cosas, pero cuando usa el señalamiento para que el otro le dé un objeto, requiere saber que puede influir en el otro y que esta influencia refiere al conocimiento de que el otro percibe la conducta del niño y actúa en consecuencia. El conocimiento de la persona diferirá aún más cuándo se trate de una función declarativa (tanto como para el pointing informativo descrito por Liskowski et al., 2006, el aprendizaje a través de los otros de Goubet et al., 2006, y el protointerrogativo de Rodríguez y Moro, 1991), en donde, aunque la estructura medios-fines puede ser la misma, el conocimiento que requiere del niño implica saber que el otro es un ser intencional con el cual se puede compartir esta experiencia.

De esta manera, Rivière estaría explicando desde un mismo mecanismo que se aplica a: objetos y personas, que se comprenden de forma separada: a los objetos, en reacciones secundarias, y a las personas, en reacciones (circulares) sociales (que por otro lado son siempre secundarias). Un mecanismo común de naturaleza diferente y a la que se accede de modo diferente.

En esta dirección, la pregunta a la cual hemos procurado aproximar respuestas desde el recorrido por diferentes posturas teóricas es: ¿cómo se llega a cada una de estas comprensiones? La literatura de la psicología del bebé tiende a explicar la tríada separada en díadas desde el principio: niño – objeto y niño – adulto.

Bates, Volterra y Camaioni (1975) comprenden que ambos tipos de interacción (sobre objetos y sobre personas) se sustentan en un mismo mecanismo: estructura medios fines del 5to subestadio, diferenciando el uso de herramientas en 3 tipos: 1. Objeto – objeto/ 2. Persona – objeto /3. Objeto – persona. La primera: herramienta física y las otras dos: herramientas sociales. Sin embargo, Camaioni (1997) revisa el planteamiento anterior y propone un cambio conceptual sugiriendo así que en los protoimperativos y declarativos no operarían el mismo tipo de estructura y función. Así, el protodeclarativo parece sustentarse en un tipo de agencialidad que no se reduce a la causal (protoimperativo) sino que implica comprensión intencional.

Por su parte, Gómez y Núñez (1998) historizan el momento en que “se abrieron las aguas” retomando sus palabras, desde una concepción de dominio general piagetiana, en la que un mismo mecanismo explicaba la inteligencia sensoriomotriz y la social, la segunda con apoyo en la primera (i.e. a la que corresponderían los trabajos de Harding, 1982; Bates, 1976; Riviére y Coll, 1985), hacia una concepción de dominios específicos en la que ambos tipos de inteligencia no encontrarían su raíz en el 5to subestadio.

Ambas acciones comparten el hecho de articularse en una estructura medios-fines para el logro de una meta. No obstante, explican Gómez y Núñez (1998):

los conocimientos en que han de basarse la acción de usar un palo, por un lado, y la acción de hacer un gesto, por otro, son muy distintos. En un caso, son conocimientos sobre qué es un objeto, su solidez y estática, su susceptibilidad a fuerzas mecánicas aplicadas mediante el contacto, etc. (todo ello, por supuesto, a ese nivel de conocimiento práctico que Piaget denominaba “sensoriomotor”); en el otro, son conocimientos relativos a las personas (su identidad, su capacidad de actuar por sí mismos o en relación a la conducta que perciben en los demás, su disponibilidad, etc.) y las peculiares formas de causalidad intencional que operan en la interacción social. (Gómez y Núñez, 1998, p. 14).

De esta manera, los autores ubican el surgimiento de la consideración de los protodeclarativos como correspondientes a un dominio específico que se sustentará en un tipo de conocimiento especial de los otros, consideración que se halla en la cuna de la teoría de la mente, cuyos inicios se remonta a principios de la década del 80.

En este marco se sitúan las explicaciones del autismo que entienden que el niño, aunque pueda hacer uso instrumental de los objetos, de los otros e incluso protoimperativos, no puede utilizar

los performativos declarativos, hecho que se ha explicado por una falla en la teoría de la mente.

Desde esta consideración epistemológica de la génesis del desarrollo temprano se avala la división de las tres transiciones en el primer año de vida, que hemos tratado anteriormente, (relación persona-persona/persona-objeto/ persona-objeto-persona), que culmina con la integración en un mismo esquema de interacciones que se aprenden por separado, enunciado de forma extrema. Así, la tríada básica: niño-objeto-adulto, se explica de a díadas que se integran en una tríada.

En consonancia con esto, Tomasello (1999) explican que, hacia los 9 meses, cuando el niño por mecanismo de analogía comprende al otro como agente intencional, tanto como a él mismo, podrá participar activamente de la tríada de la atención conjunta, momento en que sitúa el verdadero aprendizaje cultural. Por ello Colombi, Tomasello et al. (2009) afirmarán que puede haber inhabilidad para compartir intenciones y experiencias con otros a pesar de estar presente la habilidad para comprender intenciones, por lo que aún cuando el niño pueda comprender un esquema de acción intencional sobre los objetos es posible que no pueda compartirlo. Separan así el proceso en dos grandes partes que se suceden desde la comprensión hacia la posibilidad de compartir intenciones con el otro. Estas escisiones mantienen la dicotomía mundo de objetos, como cosas físicas sobre las cuales actúan fuerzas de orden mecánico causal, y mundo de las personas, de orden representacional – intencional.

No obstante es preciso recordar que el mismo Tomasello plantea esto en término de grados, y con ello devuelve el carácter de proceso al desarrollo que explica por adición secuencial de elementos, partes que se van agregando hasta conformar el todo (incluso el esquema con el que lo explica se enuncia en estos términos, ver Tomasello et al., 2005, pp. 680-681, figura 1). El mecanismo que propone de pasajes de una a otra función constituye una suerte de operacionalización de la comunicación intencional. Sin embargo, este tipo de explicaciones podrían suponer una paradoja considerando el carácter dialógico y no lineal de la construcción de las *comprensiones compartidas*, concepto con el cual se inaugura este capítulo.

Otro ejemplo de este mismo tenor se podría ubicar en la consideración diferencial entre símbolo y representación que atraviesa la bibliografía del desarrollo temprano. Rivière (2003) plantea que el símbolo emerge siempre en contextos comunicativos y nunca en el vacío de la acción solitaria del niño y, con esto, lo distingue de la representación. Probablemente allí se abra la brecha entre las perspectivas semióticas de la interacción precoz y la constructivista-interaccionista que propone Rivière (1985/2003). Mientras que la primera no rechaza de plano la segunda, concibe al signo como modo de conocimiento y, en tal sentido, no habría un



desarrollo cognitivo paralelo al comunicativo, es decir, no habría representación posible sin signo y, por ello mismo, el símbolo no puede ser pensando por fuera de procesos cognitivos de representación.

Cuando Bates, Camaioni y Volterra (1975) recurren a la distinción de Peirce para explicar el signo, también incurren en una paradoja semejante, según Rodríguez: mientras que toman de Peirce la clasificación de signos: iconos, índices, símbolos, despojan a los mismos de su carácter comunicativo y semiótico. Su tendencia piagetiana hace que los signos adquieran función cognitiva (i.e. “dentro de la cabeza del sujeto”) en el nivel de representación, sustrayendo al símbolo del campo comunicativo, en contradicción con la propuesta de Peirce (Rodríguez y Moro, 1999, p. 61).

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí surge el interrogante acerca de la ausencia de un planteo del niño como agente causal primero y posteriormente intencional, en la propuesta de Rodríguez y su equipo ¿Por qué no se diferencia en esta perspectiva entre las capacidades requeridas para comprender y compartir?

Como se ha visto la concepción del desarrollo en la que se sustenta propone que el niño construye comprensiones compartidas, en tanto convencionales, sobre el mundo a partir del otro y junto a él. Por ello mismo, Rodríguez recurre al signo triádico de Peirce, con lo cual no habría comprensión de partes hasta llegar al todo con la tríada en el noveno mes, sino como dijimos antes, comprensión gradual, dialógica desde el principio pero siempre compartida e intencional.

La crítica que desde la perspectiva semiótico – pragmática se profiere a la concepción de objeto y a la noción de cognición como escindida de la comunicación en la obra de Piaget es factible de ser extendida, en alguna medida, hacia las posturas revisadas en este capítulo.

Por una parte, cuando se dice que la inteligencia requerida para conocer los objetos es del tipo sensoriomotriz, sobre las particularidades físicas de los mismos, se opera en este enunciado una reducción del objeto a su condición de cosa material. En la vida cotidiana el objeto es social desde el hecho mismo de ser introducido en el mundo del bebé por el adulto y por ser objeto únicamente en tanto que es artefacto cultural. En otro orden de cosas, esta crítica se asemeja a la pronunciada por Rivière cuando cuestiona la reducción de las posturas preformistas respecto de la temprana orientación del niño a las personas, sobre lo cual señala que en todo caso el niño se orienta a parámetros estimulares de las personas, porque la construcción de persona es posterior en el desarrollo. De acuerdo con esto, cuando se indica la relación del niño con los

parámetros físicos del objeto se hace operar el mismo mecanismo pero al revés, asunto al que subyace el mismo mecanismo reduccionista.

Por otra parte, se continúa manteniendo la construcción de la representación como hecho que guarda independencia de la comunicación, en donde lo cognitivo aún se ubica en el interior del niño. Incluso cuando desde la teoría simulacionista explica Tomasello (1999), y con argumento muy similar Camaioni (1997), la consideración del otro como agente intencional a partir de la analogía, cabe preguntarse por el lugar en que se ubica la representación.

Por su parte Hobson (2008) reacciona a esta propuesta y resitúa el pensamiento en el territorio interpersonal, cuestionando la concepción de representación de Tomasello que entiende apoyada en una concepción “empobrecida de identidad”. Según Hobson (2005) Tomasello y cols. consideran que las formas especiales de representación sustentan formas humanas específicas de compartir intenciones, pero así mismo contemplan la posibilidad de que las representaciones dialógicas sean el resultado del desarrollo de los modos de relación interpersonal. El autor sugiere entonces que la analogía no sería explicación suficiente si antes no hubiesen sido asimilados como semejantes los estados mentales de otras personas. Por ello, aclara el autor, que una identificación apropiada incluye algo de la “otredad” de la actitud percibida y asimilada.

Abrevando en estos argumentos los modelos explicativos diádicos conducirían a una encerrona, dado que no permitirían comprender la complejidad de la construcción de las intenciones. En ese sentido, se aboga con Rodríguez por considerar desde el principio del desarrollo, la tríada de diferentes modos.

Por último, sugerimos que los procesos de desarrollo revisados por los diferentes autores podría comprenderse según dos estructuras, una como “cadena genética” y la otra como “red o rizoma”. Sin duda, ambas consideraciones implican concepciones de signo, comunicación y pensamiento muy diferentes. A la primera, le cuadran las explicaciones causales; la segunda precisa de argumentos relacionales. De ahí que el signo de Peirce soporte este segundo tipo de premisas.

## DESARROLLO – PARTE II

### 11. Las concepciones de *signo* y el tratamiento de los usos de objetos en la literatura sobre el desarrollo temprano de los Trastornos del Espectro Autista

#### 11.1. Aspectos metodológicos

Antes de imbuirnos en los resultados correspondientes a este capítulo de nuestra tesis, explicitaremos algunos aspectos metodológicos. Para la construcción de este apartado, tal como se había propuesto en el plan de trabajo, se desarrolló un estudio de revisión teórica según los criterios de Montero y León (2007).

Se incluyeron en la muestra todos los estudios empíricos y teóricos sobre desarrollo temprano de los niños con TEA, que cumplieron los cuatro siguientes requisitos:

- (1) Haber sido realizados en el período comprendido entre: 1990 y 2011 (últimas dos décadas<sup>54</sup>) (ver Tabla: 11.1.a. Caracterización general de la muestra).
- (2) Considerar una muestra de niños entre 6 y 36 meses de edad (este criterio aplica solo a estudios empíricos).
- (3) Incluir el *signo* entre sus categorías de análisis, el cual puede ser tratado en alguno de los siguientes términos clave: Signo – Símbolo – Interacción - Comunicación o Comunicación social (según criterios para DSM V). Se rastreó en los estudios que analizan el desarrollo de habilidades sociocomunicativas tempranas.
- (4) Incluir el uso del objeto entre sus categorías de análisis, el cual puede ser tratado en alguno de los siguientes términos clave: actividad estereotipada, repetitiva, inflexibilidad, rigidez o invariancia, siempre que estas categorías describan actividades que incluyan el uso del objeto o conductas con objetos. Con respecto a este criterio, se amplió lo propuesto en el proyecto a otras categorías: desarrollo del juego simbólico y funcional, uso e intereses restrictivos, desarrollo de imitación, atención conjunta y cooperación.

---

<sup>54</sup> Si bien originalmente se propuso realizar el rastreo en las últimas dos décadas, la extensión del proceso de desarrollo de la tesis condujo a revisar la posibilidad de incluir las publicaciones del año 2011, dada la importancia de mantener el carácter actual de la revisión.

**Tablas: 11.1.a. Caracterización general de la muestra:**

<b>Año de la publicación</b>	<b>Nº artículos</b>	<b>%</b>
1990	1	1,9
1995	1	1,9
1997	3	5,6
1999	1	1,9
2001	1	1,9
2003	3	5,6
2004	1	1,9
2005	8	14,8
2006	4	7,4
2007	9	16,7
2008	8	14,8
2009	7	13,0
2010	5	9,3
2011	2	3,7
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>

<b>Tipo de estudio</b>		
Empírico	46	85,2
Teórico	8	14,8
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>100,0</b>
Estudios de caso	6	13,0
Otros	40	87,0
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>
Transversal	13	28,3
Longitudinal	33	71,7
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>
Prospectivo	24	72,7
Retrospectivo	9	27,3
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>
No comparan poblaciones*	4	8,7
Si comparan poblaciones*	42	91,3
<b>Total</b>	<b>46</b>	<b>100,0</b>

\*TGD/Autismo, Desarrollo típico, otros desarrollos atípicos o retraso

Para la identificación de los artículos se realizaron búsquedas con diferentes combinaciones de palabras claves desde el portal EBSCO-host, y luego se realizó una profundización de la búsqueda por autor y equipo de investigación sobre los temas indagados, a través de la cual se identificaron otros artículos científicos que cumplieron los criterios muestrales y que enriquecieron el corpus.

Las búsquedas se realizaron desde el portal mencionado en las siguientes bases de datos académicas: Database, Academic Search Complete, ERIC, Fuente Académica, Professional Development Collection Professional Development Collection, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Library, Information Science & Technology Abstracts with Full Text, Communication & Mass Media Complete y SocINDEX with Full Text.

Una vez realizadas las indagaciones, se excluyeron de la muestra por no cumplimentar los criterios de inclusión las siguientes publicaciones: (a) los artículos que no cumplieron criterios de inclusión respecto del período de publicación definido (1990-2011), (b) los que no cumplieron criterios de inclusión respecto de la edad de la muestra (6 a 36 meses), (c) los artículos que no tuvieran que ver con autismo o TEA, los estudios empíricos sobre animales y trabajos sobre cuestiones muy específicas neurobiológicas, genéticas y búsquedas etiológicas, como asociaciones con vacunas, referencias a zonas cerebrales, comorbilidad, etc.

Con respecto a los formatos de publicación, se incluyeron únicamente artículos científicos, dejando por fuera otros formatos de publicación (i.e. libros, comentarios de libros, editoriales, proyectos, artículos de divulgación, artículos en boletines, publicaciones con comentarios y reflexiones -tipo ensayo o dossier-, artículos que únicamente describían intervenciones). Con respecto a los estudios teóricos, se consideró como tales las revisiones del estado del arte y desarrollos teóricos con supuestos que se ponen en discusión y en los que se realiza una propuesta teórica específica en respuesta al problema que se plantea, excluyéndose las revisiones sistemáticas que no involucran una elaboración y/o propuesta teórica específica y los artículos que presentan propuestas teóricas ya elaboradas, o de difusión de desarrollos conceptuales existentes.

Las 174 publicaciones identificadas fueron revisadas para identificar cuales de las mismas cumplían los criterios muestrales. Como resultado de esta revisión se encontró que 25 cumplieron con dichos criterios (ver detalle en cuadro: revistas). La profundización de la búsqueda por autor y equipo de investigación permitió identificar otros 28 artículos que cumplían con los criterios muestrales y fueron incluidos en la muestra definitiva<sup>55</sup>.

El corpus de trabajo se conformó así con un total de 54 artículos (Ver Anexo IV). Dado que de una gran parte de los trabajos únicamente se encontraba disponible el abstract, se contactó en cada caso a los autores, quienes facilitaron el trabajo completo para su estudio.

La mayor parte de los trabajos que cumplieron los criterios muestrales fueron publicados en revistas científicas dedicadas al autismo, todas ellas en idioma inglés. Cerca de la mitad de los artículos de la muestra estaban publicados en el *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *Autism: The International Journal of Research and Practice* y por último, *Journal of Autism and Developmental Disorders*. (Ver Tabla 11.1.b)

**Tabla 11.1.b: Revistas científicas en las que se publicaron los estudios de la muestra:**

Revista científica	Nº artículos
Journal of Autism and Developmental Disorders	13
Autism: The International Journal of Research and Practice	5
Journal Of Autism And Developmental Disorders	4
Autism: The International Journal Of Research And Practice	2
Child Neuropsychology	2
European Child & Adolescent Psychiatry	2
International Journal of Languaje and Communication Disorders	2
Journal of Child Psychology and Psychiatry	2
Infants And Young Children	1
Acta Psychiatrica Scandinavica	1
Archives of General Psychiatry	1
Autism Research & Treatment	1
Behavioral and Brain Sciences	1
Brain & Development	1
Clinical Linguistics & Phonetics	1
Development & Psychopathology	1

<sup>55</sup> Es interesante notar, con respecto a las fechas de publicación, que los estudios correspondientes a los comienzos de la década de los 90 fueron en su totalidad identificados a través de esta estrategia de profundización (buscando por autores referenciados en otros estudios hallados).

Developmental Neurorehabilitation	1
Developmental Science	1
European Psychologist	1
International Journal of Developmental Neuroscience	1
Journal Of Abnormal Child Psychology	1
Journal Of Child Language	1
Journal Of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines	1
Journal of Experimental Child Psychology	1
Journal Of Intellectual Disability Research	1
Journal Of Speech, Language & Hearing Research,	1
Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry	1
Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews	1
Neurocase (Psychology Press)	1
Research In Autism Spectrum Disorders	1
<b>Total</b>	<b>54</b>

Los artículos se reagruparon siguiendo un índice temático progresivo de acuerdo con el foco del estudio: desde la problemática general del desarrollo temprano y la detección precoz del autismo, signos de alarma e instrumentos, hacia las dimensiones del desarrollo alteradas en el cuadro: comunicación, interacciones sociales, restricción y repetición, dentro de las cuales se incluyeron trabajos que enfatizan en el desarrollo de habilidades particulares. Sus características generales se presentan respetando dichos agrupamientos, según se describe a continuación:

**a. Estudios que abordan centralmente el desarrollo temprano de habilidades socio-comunicativas en niños con trastornos del espectro de autismo:**

Estas investigaciones abordan la problemática general del desarrollo temprano del autismo, haciendo foco en (a) las concepciones que priman acerca de la emergencia del cuadro y las diferentes trayectorias que se pueden identificar en su curso, vinculado con las metodologías de estudio (retro o prospectivos), y (b) las implicaciones generales de la comunicación y las interacciones sociales en el curso del desarrollo del autismo.

Se reúnen en esta categoría diez publicaciones, en todos los casos se trata de trabajos recientes, desde el año 2005 a la actualidad, principalmente empíricos (solo tres teóricos) de diseño longitudinal, tanto prospectivos como retrospectivos (según se indica en la tabla 11.1.a). A excepción de un estudio de casos, los demás comparan diferentes poblaciones (i.e. TEA y

desarrollo típico, TEA, retraso mental y desarrollo típico, etc.) con muestras de un promedio general de 80 (o entre 25 y 145) unidades de análisis, que incluyen niños en riesgo (por lo general hermanos de niños con diagnóstico de TEA), con espectro autista, retraso del desarrollo o desarrollo típico.

### **b. Estudios que focalizan sobre signos de alarma e instrumentos.**

El propósito de estos trabajos es lograr una identificación más temprana del síndrome, para lo cual investigadores proponen instrumentos específicos, a fin de lograr un inicio precoz de las intervenciones, considerando los beneficios que esto implica para un desarrollo de mejor pronóstico.

Se correspondieron siete artículos con los criterios muestrales para esta categoría, desde el año 2004 a la actualidad, estudios empíricos en su totalidad, de diseño longitudinal prospectivo. Los mismos responden a tres líneas de investigación de equipos de Canadá, Francia y USA respectivamente:

1) Zwaigenbaum, Bryson, Brian et al, (2005-2008) quienes presentan una serie de investigaciones en las que instrumentan una Escala de Observación de Autismo para bebés (AOSI), diseñada para niños desde los 6 meses de edad, realizando una serie de exploraciones y comparaciones entre la sensibilidad de dicha escala para la identificación temprana de signos corroborados posteriormente, entre los 2 y 3 años de edad, con instrumentos diagnósticos (gold standard) tales como la escala de observación y la entrevista diagnóstica para autismo (Lord et al.: ADOS y ADIR). Por ello proponen estudios de casos, así como otras investigaciones de muestras más numerosas a los que evalúan en diferentes períodos desde los 6 meses hasta la confirmación diagnóstica.

2) Thiebaut, Adrien et al, (2010) quienes proponen reunir en un único instrumento específico para la evaluación del autismo, diferentes áreas y habilidades que se exploran habitualmente con diversas herramientas específicas para el cuadro y generales para el desarrollo. Con este propósito diseñaron la SCEB (Batería de Evaluación Cognitiva Social), para valorar el desarrollo psicológico general en los distintos ámbitos que se saben alterados en el autismo. La SCEB (The Social Cognitive Evaluation Battery) permite indagar las áreas cognitivo, emocional y comunicativa a través de la observación directa de los niños. Tiene como objetivo contribuir a la definición de un



proyecto terapéutico y psico-educativo adaptado a cada niño, así como a la investigación sobre el autismo<sup>56</sup>.

3) Wetherby et al. (1998 - 2008), quienes realizan estudios en población pediátrica general, proponiendo un algoritmo de detección de niños con trastornos de la comunicación y TEA, desde los primeros meses de vida hasta la confirmación diagnóstica. Estas investigaciones se realizan en el marco del proyecto “First Words”, que pretende examinar la relación entre la comunicación prelingüística medida con las *Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile (CSBS DP*, Wetherby y Prizant, 1998, 2002) en el segundo año de vida y los resultados de lenguaje en niños preescolares. Se trata de una herramienta estandarizada diseñada para realizar screening y evaluación de las habilidades comunicativas y simbólicas de niños entre 12 y 24 meses de edad y consiste en tres medidas:

- *Infant-Toddler Checklist (ITC)*: screening de primer nivel (preguntas sobre hitos del desarrollo que deben ser respondidas por los padres).

- *Caregiver Questionnaire*: guía de seguimiento.

-*Behavior Sample*: segundo nivel de evaluación para determinar si un niño tiene retraso en la comunicación.

### **c. Estudios relacionados con el desarrollo temprano de habilidades socio-comunicativas:**

Se consideran en este grupo las investigaciones que indagan sobre el desarrollo de las habilidades tempranas socio-comunicativas alteradas en el autismo: intencionalidad comunicativa, atención conjunta, imitación, cooperación, y las posibles correlaciones entre estas habilidades y la adquisición del lenguaje.

De la totalidad de los artículos hallados se ubican en esta categoría 21 estudios. Si bien todas las búsquedas se realizaron tomando el mismo período (1990-2011), a diferencia de los trabajos sobre detección que han proliferado en los últimos años, esta temática ha sido fuertemente estudiada a lo largo del lapso temporal seleccionado (la búsqueda arroja datos desde 1997 a la actualidad). En su mayoría se trata de investigaciones empíricas (18 empíricas y 3 teóricas), principalmente de diseño

---

<sup>56</sup> Si bien hay otros instrumentos que reúnen todas las áreas y este mismo objetivo hacia la intervención, como el Perfil psicoeducacional (PEP), los investigadores indican que no ha sido validado en población francesa y no indaga algunos aspectos que esta batería considera. Así mismo, evaluaciones no específicas para el autismo, como la Vineland, no son realizadas por observación directa sino a través de entrevistas a los padres

longitudinal, prospectivos y retrospectivos (9 y 3 respectivamente). A excepción de los trabajos de Camaioni (1997); Ingersoll, & Lalonde (2010) y Sowden et al. (2008), quienes realizan estudios de casos, el resto comparan diferentes poblaciones con muestras numerosas (de entre 27 y 774 unidades de análisis, incluyéndose un estudio particular que parte de una amplia población de gemelos, y forma parte de un proyecto mayor). Todos los estudios son comparativos, entre niños con espectro autista y retraso del desarrollo y al menos un tercio de los mismos toma tres poblaciones (TEA, Retaso del desarrollo y Desarrollo típico).

#### **d. Estudios sobre restricción y repetición en el desarrollo temprano de niños con TEA.**

Estos trabajos analizan los comportamientos, acciones e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados (Szatmari et al., 2006; Richler et al., 2006; Bishop et al., 2007 y Loh et al., 2007), así como la atipicidad, restricción y ausencias en los usos de los objetos con respecto al desarrollo típico (Ozonoff et al., 2008; Burker y Yorder, 2007 y Lösche, 1990). Así mismo, otros investigadores (Meilleur & Fombonne, 2009) indagan estos elementos en relación con las trayectorias regresivas y no regresivas del desarrollo del espectro.

Se ubican en esta categoría 8 estudios empíricos, 3 transversales y 5 longitudinales, mayoritariamente prospectivos, a excepción de uno retrospectivo, que data de 1990 (Lösche), el resto han sido desarrollados desde el 2005 a la actualidad.

En general los estudios comparan las conductas e intereses restrictivos en dos poblaciones (autismo y retraso o autismo y desarrollo típico), no obstante sólo uno (Richler et al., 2007) considera tres grupos de comparación (niños de desarrollo típico, retraso y espectro autista).

#### **e. Otros estudios que analizan aspectos particulares del desarrollo no considerados en los criterios diagnósticos habituales:**

Estos trabajos responden a criterios que exceden los ejes típicos de la tríada sintomática según la cual se describe el cuadro del espectro de autismo. No obstante algunas de estas líneas de investigación tienen sus inicios en la década del '90. Se agrupan aquí, por un lado las investigaciones sobre procesos de regulación/ desregulación en autismo (Seynhaeve & Nader-Grosbois, 2008, Blanc, Adrien et al., 2005 y Adrien & And, 1995); los aportes de Trevarthen & Daniel, (2005) que hacen foco en el ritmo y la sincronía en el desarrollo temprano y los trabajos

que se enfocan directamente en los usos de objetos en el desarrollo temprano del autismo (Williams et al., 1999; 2001).

En esta categoría se agrupan 7 trabajos, 5 empíricos y dos teóricos, correspondientes al equipo de Williams et al. Se trata de una serie de investigaciones transversales, a excepción de un estudio de casos en gemelas, que se realiza con un diseño longitudinal retrospectivo (Trevvarthen et al, 2005).

Las muestras se conforman con un promedio de 35 unidades de análisis, siendo en su mayoría estudios comparativos, en algunos casos entre tres poblaciones (TEA, DT y RT), (Blanc et al., 2005 y Williams et al., 2001).

Por último, con respecto al procesamiento y análisis de los datos, éste se organizó de acuerdo con los objetivos del estudio. Para el cumplimiento de los dos primeros objetivos específicos: 1.Reconocer las concepciones de signo implicadas en la muestra seleccionada, y 2.Caracterizar el abordaje de los “usos que el niño hace del objeto” y las interacciones en las cuales han sido analizados, se realizó una revisión sistemática de los artículos científicos publicados entre 1990 y 2011. La atención en la lectura de los textos estuvo centrada en reconocer las concepciones de *signo* implicadas en los mismos, explícitas e implícitas. En esta instancia del procesamiento de la información se implementaron las siguientes técnicas:

1) Se trabajó con fichajes de los textos en los que se discriminó: tipo de estudio, concepción del desarrollo sobre la cual se sustenta, concepción de signo, símbolo y comunicación que se explicita o infiere del análisis del mismo, unidad de análisis y su abordaje metodológico, tratamiento que se hace del objeto, comparaciones que se establecen entre el desarrollo típico y atípico (TEA), entre otras. El diseño de la ficha, contemplando los criterios mencionados, facilitó el posterior análisis comparativo por categorías.

2) La lectura, análisis y comparación del corpus bibliográfico, requirió la instrumentación de una matriz de análisis para organizar las concepciones reconocidas a partir del uso del primer instrumento (ficha). Esta revisión permitió la contrastación entre los estudios a fin de relacionar los diferentes abordajes que se han hecho de los “usos de los objetos” y el diseño de situaciones para su estudio, con las concepciones de signos en las que se sustentan.

Así, a partir del análisis comparativo entre los estudios de desarrollo temprano de los TEA centrado en las consideraciones de los sistemas de signos, para el logro del objetivo específico 3, se analizaron los alcances que aquellos han tenido respecto de la detección temprana del trastorno.

3) Se volcaron las categorías de los estudios revisados (objetivo 1 y 2) agrupadas por similitudes, en un cuadro comparativo para identificar alcances y limitaciones de los mismos en relación con los índices de riesgo del trastorno.

## 11.2. Resultados

Se presentan a continuación los resultados parciales, para cada uno de los tres objetivos específicos de este trabajo, a fin de dar cuenta del objetivo general del mismo: “analizar las concepciones de *signo* presentes en los estudios relativos al Trastorno de Espectro Autista, de las últimas dos décadas, en niños entre los 6 y 36 meses de edad, y las implicaciones para la detección de índices de riesgo del cuadro que de ellas se desprenden”.

Para ello, los hallazgos correspondientes al primer objetivo, acerca de “las concepciones de signos implicadas en los estudios analizados”, se organizan en dos secciones: 11.2.1. (a). Revisión de las concepciones de signos en la muestra, y 11.2.1. (b). Reflexiones acerca de las consideraciones de signo expuestas en los resultados.

Para el abordaje del segundo objetivo, acerca de la “caracterización de los usos que el niño hace de los objetos y las interacciones en las cuales ha sido analizado en relación a las concepciones de signo implicadas en los estudios”, se presenta en: 11. 2.2.1., tres secciones: 11.2.1.(a) Una caracterización general del modo en que ha sido estudiado el tema; 11. 2.2.1.(b) Un análisis del abordaje de los “usos de los objetos” en los instrumentos de evaluación para TEA; y 11. 2.2.1. (c) Una reflexión acerca de la consideración de los objetos expuesta, en relación con las concepciones de signo subyacentes a los estudios analizados.

En 11.2.2.2 una reseña de las investigaciones que hacen foco en la relación niño – objeto.

Por último, el tratamiento del tercer objetivo, que buscaba "establecer comparaciones entre las diversas concepciones de signo de la muestra, e identificar sus alcances y límites para la detección temprana de los TEA”, se presenta en dos secciones: 11.2.3. (1). Análisis de la relación niño – objetos, y 11.2.3. (2) Dicotomías en los estudios del desarrollo temprano del autismo.

### **11.2.1. Las concepciones de signo implicadas en los estudios de detección de riesgo de trastornos del espectro autista en niños, entre 6 y 36 meses, en las últimas dos décadas.**

Resultados correspondientes al Objetivo N°1:

#### **11.2.1.a Las concepciones de signo en los estudios revisados.**

En contraste con lo esperado al iniciar este estudio, no se han hallado, a excepción de algunos trabajos, referencias explícitas ni menciones a fuentes bibliográficas relativas a teorías semiológicas o semióticas. No obstante se han rastreado otros supuestos epistemológicos que pudieran resultar inclusivos del signo, tales como las premisas sobre desarrollo y comunicación presentes en los trabajos analizados, a fin de lograr una aproximación a las consideraciones del signo sobre las que se sustentan dichas investigaciones. Al respecto, encontramos que prevalece un enfoque centrado en las alteraciones sintomáticas del autismo, que en general los investigadores respaldan con solvencia acudiendo a citas de diversos autores y estudios previos, en términos de antecedentes, siendo menores las ocasiones en las que las referencias se expresan como parte del marco teórico sobre el que se funda el proyecto.

En las investigaciones más recientes como las de Ozonoff (2011); Landa et al. (2007); Luyster, López y Lord (2007); Trillingsgaard et al. (2005); sobre trayectorias del desarrollo, prima una consideración del trastorno de la comunicación en tanto *continuo de deterioro*; en línea con la concepción del espectro de autismo y coherente con la propuesta para la próxima edición del DSM-V<sup>57</sup>. En consonancia con esto, se entiende que su curso se presenta con anomalías heterogéneas, en diferentes momentos, dentro de los tres primeros años de vida, retomando palabras de Landa (2007). Esta comprensión del trastorno se refleja a su vez en los enfoques asumidos por los investigadores, de orientación predominantemente pragmática desde la década del '80<sup>58</sup>, direccionado hacia el análisis de las posibles relaciones entre las alteraciones de las diversas áreas del desarrollo, y no sólo en los límites de lo que tradicionalmente era tenido en cuenta en los estudios relativos al campo de la comunicación. Esto a su vez reviste importantes implicaciones para la intervención (aspecto que retomaremos en el análisis de los resultados de nuestro tercer objetivo), ya que en esta dirección el abordaje de la comunicación en niños con

---

<sup>57</sup> Cabe mencionar que estos autores indican que aún no hay parámetros desde los cuales valorar el continuo, dato que resulta relevante en virtud de los aportes de esta tesis al campo del conocimiento del desarrollo del cuadro.

<sup>58</sup> según se ha desarrollado en el capítulo 6 y que los estudios revisados confirman.

autismo involucra la coordinación de diversos aspectos del desarrollo, incluyendo participación y reciprocidad social, atención conjunta, imitación, juego, dominio motor, coordinación, lenguaje y contingencias comunicativas flexibles, así como las habilidades sociales comunicativas (Landa, 2007; Landa et al. 2007; Clifford & Disanayake 2008; 2009).

No obstante, no se pretende conferir este tipo de correlaciones, entre las diferentes áreas del desarrollo y sus habilidades específicas, a un aporte privativo de la investigación del área de la comunicación, sino más bien destacarla en este campo, ya que muchos de los trabajos de la muestra adoptan esta perspectiva de estudio (e.g. , Young et al., 2009; Weismer, Lord y Esler, 2010; Charman et al., 2003; Luyster et al., 2007; Werner et al., 2005; Webb & Jones, 2009, Meilleur & Fombonne, 2009). De esta manera abordan las asociaciones longitudinales entre habilidades socio-comunicativas tempranas: comportamientos visuales y afectivos en las interacciones diádicas, atención conjunta, imitación y juego (funcional con objetos y simbólico), como precursores concurrentes del desarrollo del lenguaje en niños con TEA. En estos casos, se observa que las relaciones no se establecen desde una perspectiva semiótica, propiamente dicha, dado que se circunscriben al estudio de relaciones entre los factores precursores del signo verbal, casi exclusivamente, y no al signo explorado en sus múltiples facetas. Al respecto cabe recordar, recurriendo a los aportes de Monfort (2000), que desde una posición pragmática del lenguaje, el foco del análisis se centra en sus usos sociales, en contextos naturales, así como la intervención persigue el desarrollo de un lenguaje funcional y espontáneo para la participación en situaciones de la vida diaria. Un exponente relevante de esta línea de investigación es la de Wetherby et al. (e.g. Wetherby, Woods, et al. 2004; Wetherby, Brosnan-Maddox, et al. 2008; Wetherby & Prizant, 2002), quienes se abocaron al estudio de habilidades prelingüísticas, organizadas en tres ámbitos: Social, Lenguaje y Simbólico, en tanto predictores significativos de los resultados de lenguaje expresivo y comprensivo a los 2 y 3 años de edad.

Si bien las explicitaciones teóricas, relativas a la comunicación, son escasas en los estudios relevados, algunos tales como los de los equipos liderados por Landa; Adamson & Bakeman; Camaioni y Tomasello, entre otros, permiten indirectamente una aproximación al análisis de las concepciones de signo, en las que se sustentan los trabajos.

En primer lugar, encontramos en la propuesta de revisión teórica de Landa (2007), la descripción de tres aspectos funcionales de la comunicación: lingüísticos (fonológico, morfológico, sintaxis y

sistemas de reglas semánticas), paralingüísticos (proxémica, expresión facial, entonación y gesto) y pragmáticos (manejo de discurso, intención comunicativa, presuposición). Aún cuando la autora no menciona la teoría de la comunicación desde la cual asume esta caracterización, la estructura tripartita que presenta da cuenta de una consideración del signo que no se reduce al campo lingüístico. En este marco se señalan elementos del deterioro social íntimamente vinculados con las alteraciones del aspecto pragmático de la comunicación: participación de comportamientos no verbales, conductas necesarias para crear una sincronía en la comunicación; intercambio espontáneo, disfrute e intereses que representan una intención social comunicativa y reciprocidad social.

Otros equipos exponen la concepción de comunicación sobre la cual sustentan sus investigaciones, entre ellos los de Adamson, Bakeman y cols., quienes además constituyen fuente de referencia de gran parte de las investigaciones revisadas. Estos autores conciben la comunicación desde una perspectiva socio – cultural del desarrollo, según la cual las nuevas habilidades comunicativas aparecen primero incrustadas en el contexto social y apoyadas por éste. Las principales referencias teóricas en las que fundan estas investigaciones corresponden a Piaget; Werner y Kaplan; Bruner; Newson & Newson, y Trevarthen. Desde esta línea, prima en los trabajos de este equipo una visión de la temprana formación de los símbolos que puede incluir la emergencia de otros significados simbólicos más allá de los límites de las palabras, aunque cuando se dedican a la génesis del símbolo se abocan al juego y el lenguaje.

En consecuencia, Adamson; et al. (2009; 2009b) se ocupan de estudiar la comprensión y utilización de los símbolos por parte del niño con autismo en las situaciones de *compromiso conjunto*; entendiendo que durante los primeros tres años de vida “tiene lugar una expansión en el ámbito de la atención compartida que avanza desde las personas de referencia, los objetos y eventos inmediatos hasta la infinita esfera simbólica” (Adamson, Bakeman y Deckner, 2009, p. 1171). Asimismo, señalan que la introducción inicial de los símbolos en la comunicación implica una orquestación dinámica de las actividades del niño en relación tanto con las personas como con los objetos.

Con relación a este último aspecto, las investigaciones llevadas a cabo por Trevarthen, otro autor de gran influencia en los estudios revisados, se han perfilado en los últimos años hacia el análisis de las alteraciones de la pragmática de la comunicación, con foco en la desincronización de patrones vocales con el cuidador y en los principios de expresión afectiva. Esto constituye un

aporte innovador a la comprensión del desarrollo temprano de la comunicación, desde las coordenadas del ritmo y la sincronización (Trevvarthen y Daniel, 2005). La preocupación de los autores no parece ubicarse en el análisis del continuo ritmo - símbolo desde parámetros semióticos, sino más bien en las posibles vinculaciones con los sustratos biológicos, especialmente con los sistemas cerebrales para la acción. Asimismo sustentan su propuesta en la teoría vygotskiana, cuando recurren al concepto de zona de desarrollo próximo para explicar su concepción de aprendizaje. Si bien Trevvarthen & Daniel (2005), reparan especialmente en las interacciones del niño dirigidas a las personas y a los objetos, la alternancia y la relación del ritmo y la sensibilidad con los cambios tempranos relativos a este desarrollo, no se analizan en virtud de sus posibles relaciones con el aprendizaje del uso “social” del objeto.

Otra línea de trabajo que considera el desarrollo de la comunicación enfatizando sobre el desarrollo de la sensibilidad afectiva y emocional en las relaciones diádicas, como cuna de las alteraciones que se manifiestan en las triádicas, es la de Clifford & Dissanayake (2008; 2009). Las autoras sugieren que los déficits primarios nucleares en autismo comprenden los comportamientos diádicos (niño-adulto), que ceden paso a déficits secundarios que incluyen los comportamientos comunicativos triádicos (niño-objeto-adulto), en particular la atención conjunta. Estas investigaciones se alinean con las teorías de orientación social del autismo, representadas por los trabajos de Hobson; Mundy y Dawson en tanto explican que el autismo se caracteriza por problemas de percepción, reconocimiento y comprensión de la emoción, así como motivación por compartirla. En esta dirección Clifford y Dissanayake argumentan que la sensibilidad a las claves afectivas puede incrementar la motivación y las oportunidades para participar de los episodios de atención conjunta. Sin embargo, no se encuentran referencias que den cuenta de una lectura semiótica de los elementos constitutivos del signo en el análisis minucioso que realizan las autoras respecto de las interacciones diádicas y triádicas en el desarrollo temprano del niño con autismo.

Especial importancia tienen en nuestra revisión trabajos como los de Stone et al. (1997) y Sowden et al. (2008) centrados en la comprensión la ontogénesis del signo en los niños con TEA. Esto resulta de gran relevancia de cara a reubicar la importancia del análisis de los diferentes niveles semióticos, en el desarrollo de la comunicación y en sus implicaciones para la intervención precoz. En primer lugar Stone et al. (1997) estudian las formas menos convencionales de comunicación, a fin de adquirir una visión más clara de la forma en que los niños autistas aprenden a comunicarse



efectivamente, para lo cual examinan formas, funciones, y complejidad de la comunicación no verbal. Los autores conceden especial énfasis a los gestos de contacto tales como mostrar objetos (i.e. mediante señalamiento de contacto, tocar / sostener el objeto), en virtud de su mayor eficacia para la enseñanza a los niños con autismo a comentar. Así, Stone et al. proponen las ostensiones con objetos y las vocalizaciones como medios más acordes al desarrollo del niño, que la enseñanza de comentarios mediante formas menos familiarizadas (e.g. señalar o mostrar distalmente). Se visualiza en estas investigaciones (Stone et al.; Sowden et al.) la revalorización del estudio de la comunicación en el campo del autismo, a la luz de la comprensión del curso que sigue la misma en el desarrollo típico, desde una perspectiva que contempla tanto los aspectos morfológicos como pragmáticos y en los que se incluye al objeto como elemento familiar en la constitución del signo.

En el trabajo de Sowden et al. (2008), se analiza el curso del desarrollo de la comunicación. La investigación se sustenta en la consideración de que los gestos y el habla forman dos sistemas independientes que se combinan entre sí temporal y semánticamente antes de entrar en el período de dos palabras del desarrollo del lenguaje. Esta investigación pone de manifiesto que si bien este desarrollo se retrasa en niños con trastornos del espectro autista, la trayectoria que sigue es la misma que en niños de desarrollo típico.

Asimismo, las investigaciones de Camaioni (1997) y Camaioni & Perucchini (1997), correspondientes a una de las líneas más influyentes para los estudios de desarrollo temprano del autismo (cuyo exponente es el trabajo seminal de Bates, Camaioni y Volterra, 1975), se ocupan explícitamente de conceptualizar el constructo: *comunicación intencional*. Las autoras ubican la emergencia de la comunicación gestual intencional al final del primer año de vida en tanto hito del desarrollo ampliamente reconocido por la comunidad científica (desarrollado en el Cap. 10). Se apoyan en los teóricos que defienden la hipótesis del “origen gestual del lenguaje”, entre los que mencionan a Hewes, cuando asumen que la comunicación gestual, especialmente el gesto de señalar, constituye la base para la adquisición del lenguaje en los niños y un elemento clave en la evolución del lenguaje en la especie humana (en Camaioni, 1997, p. 216). Esta hipótesis en la que se sustentan los trabajos de Camaioni et al. ha sido tratada en algunos estudios comparados entre niños de desarrollo típico, simios (especialmente los chimpancés) y niños con autismo, estos últimos fracasan en la adquisición de algunas importantes formas de comunicación, lenguaje e interacción social que en los niños de desarrollo típico tiene lugar en los dos primeros años de vida.

En esta línea, Tomasello et al., han llevado a cabo una serie de estudios comparados, incluidos en nuestra muestra, a partir de los cuales exponen que para entender a los demás como agentes intencionales, los seres humanos poseen un tipo de capacidad de mayor especificidad social relativa a la “motivación y las habilidades cognitivas para sentir, experimentar, y actuar conjuntamente con los demás”, esto es, la capacidad de compartir intencionalidad (Tomasello et al. 2005, Moll y Tomasello, 2007, Moll, 2010). La relevancia que atribuyen los autores a esta capacidad es clave para la explicación de las habilidades cognitivas del *Homo sapiens*. En tal sentido estos investigadores dirán que el lenguaje, así como los “gestos declarativos, la pretensión de colaboración y el aprendizaje imitativo”, no serían el atributo diferencial entre los humanos y otros primates, sino en todo caso una derivación, y no el sustrato, de la capacidad exclusivamente humana de leer y compartir intenciones con los demás (Tomasello, 2003). En esta dirección, señalan que el lenguaje conforma un “conjunto de dispositivos de coordinación que permiten dirigir la atención de los demás” (Tomasello, 2005, p. 691) (como se ha visto en el Cap.6). Así, este autor recurre a los aportes teóricos de Bates y su equipo, cuando explican que los niños con autismo suelen fallar en la adquisición de las habilidades comunicativas principalmente declarativas, pero sugieren que esto podría vincularse con la dificultad para compartir intenciones.

Retomando a Camaioni et al. (1997), Bates, Camaioni y Volterra (1975), con apoyo en trabajos precedentes de autores tales como Masur y Sugarman, describen el uso de gestos por parte del niño con el fin de dirigir activamente la atención del adulto a entidades externas y como medio para transmitir informativamente a los otros el objetivo. Desde esta perspectiva se entiende que en la habilidad de los niños para alternar la mirada entre el objeto y el compañero (triangulación de la mirada) se evidencia que el niño es consciente de los efectos que los signos/señales tendrán sobre el destinatario.

Por último otro elemento relevante con respecto a las concepciones de signo en este conjunto de trabajos en los que se ofrecen elementos a partir de los cuales inferir algunos componentes claves respecto del signo, es la referencia a la caracterización de Tomasello y Camaioni (1997) acerca de los gestos que los niños comienzan a producir sobre el final del primer año de vida. Nos referimos a los tres atributos del signo: *distales*, *triádicos*, se acompañan de *contacto visual* con el destinatario o de *mirada alternativa entre éste y el objetivo* (mencionados en el Cap. 10).

Antes de presentar los resultados correspondientes al siguiente objetivo, cabe una reflexión sobre lo expuesto desde la perspectiva en la que se sustenta este trabajo.

### **11.2.1.b. Reflexiones acerca de las concepciones de signos expuestas en los resultados.**

A partir de una revisión de los diferentes argumentos que desde la perspectiva semiótico pragmática se han esgrimido, así como de los que se desprenden del marco teórico de este trabajo se interpretan los hallazgos presentados en función del análisis de las investigaciones que conforman nuestra muestra.

Como se ha visto la propuesta de Bates, Camaioni y Volterra (1975) funda las premisas sobre las que se apoyan trabajos influyentes en el campo de la investigación en autismo, tales como los de Camaioni (1997) y el equipo de Tomasello. En tal sentido, es válido retomar la crítica que realizan Rodríguez y Moro (1999), respecto del modo en que entretejen su propuesta teórica a partir de los legados de Piaget, sobre el desarrollo cognitivo, de Austin para el análisis de los precursores del lenguaje, y de Peirce a la hora de conceptualizar los signos, a saber:

Bates et al. toman de Peirce la clasificación de signos: iconos, índices, símbolos, pero lo despojan de su carácter comunicativo y semiótico. Su tendencia piagetiana hace que los signos adquieran función cognitiva, al interior del pensamiento del niño, en el nivel de representación, despojando al símbolo de su carácter comunicativo, lo cual resulta contradictorio con el signo que propone Peirce (Rodríguez & Moro, 1999, p. 61).

Las autoras realizan un tratamiento macrogenético del signo adoptando una clasificación de signos en naturales: íconos e índices, y convencionales: símbolos, no obstante para Peirce los signos son definidos a partir de la función que cumplen, en este sentido, se aprecia en la propuesta de Bates la influencia de Piaget para quien el lenguaje, a diferencia del resto de los signos, tiene carácter convencional.

Asimismo, definen los precursores comunicativos del lenguaje, retomando la propuesta de Austin, con las funciones declarativa e imperativa, como “los dos performativos más generales”. De esta manera reducen los “infinitos usos”, en términos de Wittgenstein, o “múltiples usos”, según Austin, a dos: imperativos y declarativos.

Considerando lo expuesto, Rodríguez & Moro señalan que Bates et al. realizan una doble reducción, en primer lugar de los performativos, y a su vez, como consecuencia de esta, una reducción de la necesidad de definición del contexto y del objeto al que se aplican. Esta operación implica consecuencias para la investigación, dado que la diferencia entre estudiar el desarrollo preverbal de los signos imperativos respecto de comprender el desarrollo de la comunicación en el niño antes de la aparición del lenguaje es sustancial. En tal sentido, cuando Bates et al. anteponen el prefijo “proto” a los usos del lenguaje que describe Austin, reducen los múltiples signos que el niño puede producir antes del lenguaje, a “llaves de pasaje de un nivel a otro” (Rodríguez et al., 1991, p.63)

No obstante, con esta crítica no se pretende negar el valor del estudio de los precursores lingüísticos en el desarrollo temprano del autismo, sino la reducción que esto genera respecto de la polisemia de los gestos en línea con el planteo reseñado de Stone et al. (1997) y Sowden et al. (2008). Como ha sido tratado, el estudio de actos comunicativos realizados con objetos, tales como las ostensiones, que no se reducen sólo al señalamiento o al hecho de mostrar distalmente, podría no sólo permitir un conocimiento más profundo del desarrollo de la comunicación en los niños con TEA, sino también brindar herramientas de intervención más acordes al modo en que se produce su génesis. La propuesta de estos autores, coincide con los resultados alcanzados en la investigación seminal de Rodríguez & Moro (1999), acerca de que los niños comprenden mucho antes los gestos con objetos, y usos ostensivos de los mismos, que los gestos de señalar despojados de aquellos.

Por otra parte, cabe reparar en la supremacía de estudios prelingüísticos, en el campo del desarrollo temprano del autismo, por sobre los que analizan la génesis de la comunicación, como proponen los investigadores Tomasello y Landa.

Si bien en algunas líneas de investigación revisadas, tales como las del equipo de Adamson, impera una visión de la temprana formación de los símbolos que excede los límites de la palabra, a la hora de analizar la génesis del símbolo se circunscriben al juego y al lenguaje, operando con esto una nueva reducción.

Lo expuesto podría ser interpretado considerando los problemas señalados por Lock respecto de la investigación de la comunicación en la infancia temprana (desarrollado en el Cap. 10). Recordemos que uno de ellos, referido a las implicancias empíricas de la delimitación de la unidad de análisis, echa luz acerca de la reducción que opera la elección de una unidad de análisis principalmente diádica. Pérdidas que no sólo se observan en la definición del objeto de estudio sino en el campo de la intervención (por ejemplo, la restricción de la conducta intencional al criterio “contacto ocular”, o de la multiplicidad de funciones de los gestos).

En el próximo apartado (objetivo 2) se trabaja el tratamiento dado a los objetos, así como las implicancias de ese uso en relación con la mediación semiótica y la concepción de signo implícita en su abordaje en los estudios revisados.

### **11.2.2. Caracterización del abordaje de los “usos que el niño hace del objeto” y las interacciones en las cuales han sido analizados, en relación con las concepciones de signo implicadas en los estudios seleccionados.**

Resultados sobre el Objetivo N°2:

Se organiza el análisis de los estudios que cumplen con los criterios de la muestra en dos grupos de acuerdo con el lugar que ocupa el objeto en los mismos, ya sea como eje central o como medio para el estudio de otros aspectos o variables. En el primer grupo, entre las investigaciones que utilizan el objeto para el estudio de habilidades sociocomunicativas se pudieron distinguir al menos dos tipos de abordaje de los “usos que el niño hace del objeto”:

(1) En primer lugar encontramos los análisis que se realizan acerca de *lo que el niño hace con los objetos*, en interacciones diádicas y/o triádicas, a los fines de la exploración específica de alguno de los tópicos que se saben alterados en el curso del desarrollo del espectro de autismo. Por tanto, en estas investigaciones hemos identificado que el objeto se destaca como *medio de análisis*, constituyendo el material específico a través del cual se realizan las observaciones o promueven determinadas conductas del niño. De esta manera se incluyen en los protocolos de evaluación o bien en los interrogantes de los cuestionarios, en los casos en que la exploración se realiza a través de preguntas a los padres.

(2) Por otra parte, se identificó que el objeto aparece como *referente de las interacciones*

(diádicas o triádicas) en las que se analizan las habilidades alteradas, indagando:

-Si el niño dirige o responde a la dirección del otro en relación con un objeto, cuando se estudia la *Atención conjunta*.

-Si el niño dirige un signo al socio de la comunicación para solicitar un objeto (o evento), mostrar o compartir un interés o descubrimiento por algún objeto particular, cuando se analizan funciones imperativas y declarativas de la comunicación.

-Si el objeto se comprende como *referente de la etiqueta verbal* que se enuncia (nombrar o hablar sobre un objeto), tanto como de la/s que se reciben, cuando se evalúa producción y comprensión del lenguaje.

-Si el niño *comparte intenciones* con los otros en relación con las acciones sobre los objetos, cuando se considera la capacidad de compartir intenciones y cooperar.

-Si el niño manifiesta particular atracción o preferencia por algunos objetos o partes de los mismos, así como movimientos y actividades repetitivas o ritualistas con estos, cuando se sondan intereses restrictivos y conductas estereotipadas.

-Si realiza usos funcionales o simbólicos con los objetos, cuando se explora el tipo de Juego.

-Si reproduce o “copia” una acción del otro sobre o con objetos, cuando se valoran las habilidades de Imitación.

En función de lo expuesto, en primera instancia se presentan los resultados correspondientes al análisis de las investigaciones que han abordado el objeto como medio de estudio o referente de las habilidades tempranas, presentando:

- a. una caracterización general del abordaje de los “usos de los objetos” y de las interacciones en las cuales ha sido estudiado, con una mención a los estudios que responden al análisis de cada tópico en particular,
- b. una descripción, para cada tópico del desarrollo, de los ítems y tareas correspondientes a las evaluaciones más frecuentes, implementadas en los estudios para su análisis, y algunos hallazgos que sobre la misma se realizan en cada trabajo en particular y resulten una contribución para el tema que nos ocupa.

En segunda instancia (ítem 11.2.2.2.), se hará mención especial a las investigaciones que han dedicado en sus análisis un lugar relevante a los usos de los objetos en el desarrollo temprano del espectro de autismo, sea como foco de estudio o incluidos entre las variables consideradas por las

mismas.

### **11. 2.2.1. El objeto como medio y/o referente en los estudios de desarrollo temprano de habilidades socio-comunicativas:**

#### **11. 2.2.1. a. Caracterización general del abordaje de los “usos de los objetos” y de las interacciones en las cuales ha sido estudiado.**

El objeto, como tal, se incluye de alguna manera en todos los estudios analizados, tanto teóricos como empíricos, realizados por observación directa del niño o a través de reportes o material audiovisual sobre el mismo. Así, vemos que en los instrumentos de vigilancia, *screening* y evaluación diagnóstica del desarrollo temprano, o bien en las tareas diseñadas específicamente para la investigación del trastorno, el objeto suele aparecer como instrumento de exploración de las habilidades o funciones que se pretenden examinar. Generalmente, tanto en situaciones de juego libre estructurado o en tareas específicas del protocolo de investigación, se utilizan objetos.

Las interacciones en las que se incluyen los mismos varían en virtud del tipo de estudio, por lo que en algunos casos el adulto participa brindando el modelo de acción por demostración directa o distante<sup>59</sup>, en otros brinda una consigna para que el niño responda con una actuación sobre o con el objeto, acompaña al niño incitando al mismo a unirse a algunas escenas y/o guiones de juego, o bien se encuentra presente pero sin proponer interacciones con el niño y los objetos. Estas situaciones dependen de la definición de la unidad de análisis y tipo de interacción en la cual se estudia el problema de investigación, en virtud del paradigma en el que se sustente (según se ha tratado en el Cap.8). Así mismo, suelen variar las situaciones y ámbitos de evaluación, cotidianas o artificiales, familiares o desconocidos para el niño; las instancias de observación: transversales (estudios de corte sincrónico), o longitudinales, en sucesivas oportunidades en intervalos específicos de tiempo, que generalmente se diseñan con el fin de analizar correlaciones, precursores y génesis de determinadas habilidades.

Por otra parte, en los casos en que el estudio se realiza a través de los reportes directos o revisión de reportes de los padres, así como de material documental producido previamente: videos caseros o de otras investigaciones, tanto como en los estudios teóricos, los objetos se incluyen en la

---

<sup>59</sup> que en la literatura específica se menciona como: modelado o modelo, correspondientemente, denominaciones sobre las cuales volveremos más adelante.

consideración de los hitos del desarrollo que constituyen el foco de la investigación. No obstante, a pesar de la innegable inclusión del objeto en las investigaciones, se destaca su uso como elemento que posibilita la exploración del evaluador y en muy pocas ocasiones como foco de análisis, en función de la relación *per se*, caracterizando los “usos que el niño hace del objeto”, en interacción con el adulto. En este sentido, se han podido distinguir a partir del análisis, que el objeto ha sido considerado como medio o referente de las siguientes habilidades:

- El objeto *como referente de la dirección de la atención conjunta*, evidentemente alterada hacia el último trimestre del año y vinculada al déficit de atención conjunta, altamente abordado en el campo de investigación (entre otros: Adamson, Bakeman et al. 2009, Adamson, et. 2009; Naber, Swinkels, et al., 2007; Clifford & Dissanayake, 2008; 2009; Colombi et al., 2009).
- El objeto *como elemento común en actividades cooperativas* (entre otros: Tomasello, Carpenter, et al., 2005; Colombi, Liebel, et al. 2009).
- El objeto *como tema sobre el cual comunicarse*, funciones imperativas y declarativas, (entre otros: Charman, Baron- Cohen., et al., 2003; Camaioni, 1997, Camaioni & Peruchini, 1997; Stone et al., 1997; Rutherford, 2005).
- El objeto *como elemento de referencia de los actos de habla*, al que se asocian etiquetas verbales, y por lo tanto vinculado a la adquisición del lenguaje, expresivo y comprensivo (entre otros: Luyster, Lopez, & Lord, 2007; Charman, et al., 2003; Sowden, Perkins et al., 2008; Weismer, Lord, & Ester, 2010; Young, Merin, et al., 2009).
- El objeto, *como parte de una batería de imitaciones*, con el cual se realizan acciones como modelos para que el niño las reproduzca (entre otros: Nielsen & Carpenter, 2008; Rogers, Hepburn, et al., 2003; Rogers, Young, Cook, Giolzetti, & Ozonoff, 2010; Ingersoll, & Lalonde, 2010).
- El objeto *como foco de intereses restrictivos, o de intereses sensoriales particulares*; o bien como *componente de actividades estereotipadas y rituales* (entre otros: Dworzynski,



Ronald, et al., 2007; Richler et al., 2007; Bishop et al., 2006; Szatmari et al. 2006; Loh et al., 2007).

- El objeto *como elemento de juego* (entre otros: Williams, Reddy, Costall, 2001; Williams, 2003; Wetherby, Woods, et al., 2004; Wetherby, Brosnan-Maddox, et al., 2008).

Asimismo, para profundizar en estos usos de los objetos que los estudios proponen hemos tomado como estrategia el análisis del mismo tal como se representa en los principales protocolos de *screening* y evaluación específica que se utilizan en los estudios reseñados.

Estos instrumentos no se implementan únicamente en la investigación sino también en los diferentes niveles de atención, siendo determinantes para el diagnóstico, las posteriores alternativas psicoeducativas y ergo recorridos por el sistema de servicios de salud y educación.

#### **11. 2.2.1.b. El abordaje de los “usos de los objetos” en los instrumentos de *screening*, evaluación y diagnóstico para niños con Trastornos del espectro de autismo.**

En los estudios revisados se encontraron diversas herramientas para la valoración del desarrollo temprano de niños con trastornos del espectro de autismo<sup>60</sup>: cuestionarios de *screening* y escalas de evaluación y diagnóstico. Las mismas se utilizan en dos momentos dentro de la implementación de cada investigación: primero en la selección de las muestras y segundo en el análisis de datos. (Ver Anexo V: Evaluaciones utilizadas en los estudios de la muestra).

Para considerar el uso de los objetos en estas herramientas se formularon los siguientes interrogantes:

- ¿En qué área de valoración se menciona, de alguna manera, la relación niño - objeto?

Para responder a esta pregunta se menciona únicamente: a) el nombre del área de valoración correspondiente, tal como figura en la herramienta que se analiza (e.g. área de valoración: Comunicación), y el/los ítem/s correspondientes al área en la que se encuentra la referencia al objeto (e.g. señala un objeto a distancia).

- ¿Cómo es considerado el objeto en las áreas en las que se menciona?

---

<sup>60</sup> Así como escalas de desarrollo y otras evaluaciones no específicas para la valoración del autismo, que no se consideran en este análisis.

Considerando los aspectos identificados en el apartado anterior acerca de la caracterización de los modos en que ha sido tratado el uso de los objetos en los estudios y a partir del análisis de los mismos en los ítems de los instrumentos, hemos podido identificar once tipos diferentes de abordajes de los objetos, a saber:

- (1). Referente de la dirección de la mirada del adulto y del niño.
- (2). Foco sobre el cual se comparte atención o interés (lo que se atiende con el otro), o mirada y/o afecto, o emoción (según se consigne en el instrumento).
- (3). Referente de la solicitud que realiza el niño (lo que pide con alguna estrategia verbal o no verbal)
- (4). Referente de la producción o comprensión de un signo verbal (palabra) o gestual (generalmente se consigna señalamiento).
- (5). Medio de la interacción niño – adulto (lo que da, lo que muestra).
- (6). Medio de observación (para el evaluador) de: coordinación visomotoras; seguimiento de la mirada; capacidad de realizar transición; destrezas motoras finas; entre otras.
- (7). Caracterización del *tipo de interés y/o conducta* del niño por los objetos: variedad o cantidad de objetos que le interesan al niño; o interés sensorial atípico o particular por partes o aspectos del objeto.
- (8). Caracterización de la *cualidad del uso* del objeto (cómo lo usa): variado (de diferentes formas); restrictivo o repetitivo (realiza acciones repetitivas sobre o con el objeto); adecuado (refiere a la edad de desarrollo), correcto, normal o convencional /anormal o atípico <sup>61</sup>(según denominaciones que aparecen en los instrumentos).
- (9). Caracterización de la *cantidad* de objetos que usa (cuántos usa).
- (10). Caracterización del *tipo de uso* (lo que hace con los objetos): uso funcional; simulación (generalmente refieren al juego simbólico) o construcción <sup>62</sup>.
- (11). Otros.

---

<sup>61</sup> Esta característica podría corresponderse con la cualidad del uso y no estrictamente con la tipología, ya que podría hacer un uso funcional inadecuado, en términos pragmáticos: al contexto, situación, etc, no obstante cualidad y tipo de uso aparecen solapados en los instrumentos, homologándose la cualidad apropiado a la de convencional. Optamos en nuestra clasificación por mencionar como caracterización de la cualidad del uso cuando aparece alguno de estos tres adjetivos.

<sup>62</sup> Se respeta en todos los casos las denominaciones que se utilizan en los instrumentos, cuando se dice: juego adecuado con miniaturas, habitualmente se refiere a lo que los autores llaman: juego funcional. En posteriores análisis se podría discutir la adecuación del término desde la propuesta de Rodríguez.

En los estudios revisados se identificaron cuatro instrumentos de *screening* de primer y segundo nivel<sup>63</sup>, dos instrumentos de detección que se solapan con la valoración diagnóstica, y otros específicos para la evaluación y diagnóstico del cuadro.

Se analizan los mismos, a fin de abordar el propósito que se persigue en este estudio, según se describe a continuación:

***Checklist for Autism in Toddlers*** (CHAT, Baron Cohen et al., 1992; 1996). Cuestionario diseñado para la detección de riesgo de autismo, se instrumenta en la exploración evolutiva rutinaria de los 18 meses. Se administra a través de preguntas a los padres y de observación del niño.

El objeto se menciona, en esta herramienta, en las áreas de Comunicación, Juego y Atención conjunta y es considerado como referente de la solicitud del niño (lo que pide), medio de la interacción (lo que muestra), referente de la dirección de la mirada (a los que se atiende con el otro), elemento que se usa adecuadamente en juegos con miniaturas (con lo que se juega simbólicamente) y de construcción, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Área y/o ítems en las que se considera el objeto	Consideración del objeto
Comunicación: Funciones imperativas y declarativas -el niño señala para pedir o indicar interés por algo * -lleva objetos para mostrar*	Referente de la solicitud que realiza el niño Medio de la interacción (lo que da, lo que muestra)
Juego: -juego adecuado con juguetes pequeños. - juego de simulación con miniaturas*. -Juego de construcción con bloques	Cualidad del uso (adecuado) en juego funcional, de simulación y de construcción
Atención conjunta: - mira al objeto que el adulto señala* *preguntas críticas para el autismo.	Referente de la dirección de la mirada /atención compartida

En las versiones modificadas: M – CHAT (Kleinman et al., in press; Robins and Dumont-Mathieu, 2006; Robins et al., 2001), no se encuentran variaciones respecto de las consideraciones señaladas.

<sup>63</sup> Las herramientas de Nivel 1, se instrumentan en centros médicos de atención primaria, a todos los niños, con el fin de discriminar en la población general entre niños en riesgo de trastornos del espectro autista y aquellos de desarrollo típico. Los de Nivel 2, se aplican generalmente en el marco de programas de intervención temprana o clínicas de atención a niños con diversas problemáticas del desarrollo, con el propósito de discriminar entre niños en riesgo de TEA y aquellos en riesgo de otros trastornos del desarrollo.

**Early Screening of Autistic Traits Questionnaire** (ESAT: Dietz et al., 2006) herramienta específica de screening (no validada en una muestra de población general), que se utiliza entre los 14 – 15 meses de edad. La mención y consideración a los usos de los objetos en este instrumento se incluye del siguiente modo:

Área y/o ítems en las que se considera el objeto	Consideración del objeto
¿Su niño se interesa en diferentes tipos de objetos y no solo por ejemplo, especialmente en los coches o los botones?	Caracterización del tipo de interés del niño: variedad de objetos
¿Su niño puede jugar con juguetes en diversas formas (no sólo de tocar, succionar o dejarlos caer)?	Caracterización de la cualidad de uso: diferentes formas
¿Espontáneamente su hijo le lleva objetos o muestra algo?	Medio de la interacción (lo que da, lo que muestra)
¿Su hijo alguna vez finge, por ejemplo, hacer una taza de té con una taza de juguete y la tetera, o simula otras cosas?	Caracterización del tipo de uso: simulación (funcional o simbólico)

**Escala de Conducta Comunicativa y Simbólica – CSBS/DP**, es una herramienta estandarizada de screening y evaluación de las habilidades comunicativas y simbólicas, que consiste en tres medidas: 1. *Infant-Toddler Checklist (ITC)*: screening de banda ancha diseñada para detectar niños con TGD. Consiste en un formulario de 24 preguntas para ser respondidas por padres o cuidadores de niños entre 6 y 24 meses de edad, 2. *Caregiver Questionnaire*: ficha de seguimiento, y 3. *Behavior Sample*: segundo nivel de evaluación para determinar si un niño tiene retraso en la comunicación. Los tres instrumentos pretenden medir siete habilidades prelingüísticas organizadas en tres ámbitos:

- **Ámbito social**: incluye Emoción y Mirada, Comunicación (tasa y función), y Gestos.
- **Ámbito del lenguaje**: incluye Sonidos y Palabras.
- **Ámbito simbólico**: incluye Comprensión y Uso de objetos.

Se analiza a continuación la consideración que en esta herramienta se hace a los usos de los objetos, centrándonos en el primero de estos instrumentos: el **Cuestionario del bebé y del niño y pequeño (TIC**, Wehterby y Prizant, 2001):

Área y/o ítems en las que se considera el objeto	Consideración del objeto
<p>Comunicación:</p> <p>Emociones y mirada*</p> <p>- Cuando juega con juguetes, ¿se vuelve a mirarle para ver si lo está observando?</p> <p>- Si usted mira y señala un juguete al otro lado del cuarto, ¿su niño o niña se vuelve a verlo?</p> <p>Comunicación</p> <p>- ¿Su niño o niña puede indicarle cuando necesita ayuda o cuando quiere algo que no puede alcanzar?</p> <p>- ¿Trata su niño o niña de mostrarle objetos interesantes para que usted los vea, sin que quiera que haga algo con ellos?</p> <p>Gestos</p> <p>- ¿Su niño o niña recoge objetos y se los da a usted?</p> <p>- ¿Le muestra su niño o niña objetos sin dárselos?</p> <p>- ¿Su niño o niña señala los objetos?</p>	<p>Referente de la dirección de la mirada</p> <hr/> <p>Referente de la solicitud (pide)</p> <p>Medio de la interacción (muestra)</p> <hr/> <p>Medio de la interacción (busca y da, muestra)</p> <p>Referente de la producción gestual (señalamiento)</p>
<p>Lenguaje expresivo:</p> <p>Palabras</p> <p>- ¿Cuántas palabras que usted pueda reconocer usa su niño o niña para indicar algo (como tete por biberón, buabua por agua)?</p>	<p>Referente de la producción o comprensión de un signo verbal (palabra) o gestual (señalamiento)</p>
<p>Simbolización:</p> <p>Comprensión</p> <p>- ¿cuántas palabras o frases entiende su niño o niña sin ayuda de gestos? Por ejemplo... “dame la pelota”</p> <p>Uso de objetos</p> <p>- ¿Su niño o niña muestra interés en jugar con una variedad de objetos?</p> <p>- ¿Aproximadamente cuántos de los objetos siguientes usa su niño o niña correctamente: taza, biberón, tazón, cuchara, peine o cepillo, cepillo de dientes, esponja de baño, pelota, carrito de juguete, teléfono de juguete?</p> <p>- ¿Aproximadamente cuántos bloques o aros puede poner su niño o niña uno encima de otro?</p> <p>- ¿Juega con sus juguetes a juegos como: darle de comer a un osito de peluche, arrullar a una muñeca, o poner un muñeco en un carrito?</p> <p>*Se puntúa presencia y frecuencia de cada conducta (se cotejan luego con la edad cronológica)</p>	<p>Referente de la producción o comprensión de un signo verbal (palabra) o gestual (señalamiento)</p> <hr/> <p>Cualidad del interés: variedad de objetos</p> <p>Cantidad de objetos que usa.</p> <p>Tipo de uso: correctamente (convencional)</p> <hr/> <p>Como medio de observación de destrezas visomotora</p> <hr/> <p>Caracterización del tipo de usos: simulación</p>

Las evaluaciones realizadas con la Behavior sample, se registran en videograbaciones que son analizadas con un instrumento específico de observación sistemática para los signos de alarma: *Systematic Observation of Red Flags (SORF) for Autism Spectrum Disorders in Young Children*, Wetherby y Woods (2002), en este la relación del niño con el objeto es referenciada del siguiente modo:

Área y/o ítems en las que se considera el objeto	Consideración del objeto:
Gestos no convencionales: -Ausencia de señalar. -Ausencia de mostrar.	Referente de la producción gestual (señalamiento)
Comportamientos repetitivos e intereses restringidos: -Movimientos repetitivos con objetos. -Exploración sensorial inusual de objetos. -Excesivo interés en juguetes particulares. -Ausencia de juego con una variedad de objetos.	Caracterización del tipo de uso: repetitivo <u>tipo de interés</u> por los objetos: interés sensorial atípico del objeto variedad y cantidad de objetos que le interesan al niño
Regulación emocional: -Miedo o angustia por objetos particulares. -Angustia por la eliminación de objetos particulares o el fin de una actividad.	Otros: Reacción emocional/afectiva en relación con el objeto

**Cuestionario de comunicación social** (SCQ, Rutter, Bailey, Bereument, Lord y Pickles, 2005), previamente conocida como ASQ (Autism Screening Questionnaire). Esta herramienta fue creada por los mismos autores del ADI-R y ADOS con el objetivo de servir de prueba de cribaje. Dada la edad para la cual fue diseñada, niños mayores de 4 años, no se incluye directamente en este análisis, pero se corresponde con el que se realiza más adelante para los instrumentos de los mismos autores (ADOS y el ADI-R).

Estas herramientas han recibido críticas respecto de su sensibilidad y especificidad<sup>64</sup> para la detección temprana, (entre otros: Garon, Szatmari et al., 2008). Bryson, et al. (2007, 2008) justifican esta dificultad en el escaso conocimiento acerca de los primeros signos del Autismo o el momento de su aparición. Con el propósito de superar esta situación estos autores propusieron una

<sup>64</sup> “El diagnóstico de autismo debe incluir el uso de un instrumento diagnóstico de moderada sensibilidad y buena especificidad” (AAN, 1999)

escala de observación del Autismo para bebés (ibíd., 2008, p. 732). A continuación nos detendremos en este instrumento.

*Autism Observation Scale for Infants (AOSI, Bryson, et al. en prensa)* es una medida de 18 puntos de observación directa diseñada para detectar y vigilar los signos de Autismo en los niños de 6-18 meses. El instrumento consiste en un conjunto estándar de actividades semi estructuradas, administradas por un examinador especializado. Las actividades ofrecen un contexto interactivo en el cual el examinador compromete al niño en el juego, mientras realizan un conjunto de acciones sistemáticas para provocar una serie de comportamientos *target* (Bryson, et al., 2008, p.732).

La instrumentación de la escala requiere de la siguiente situación: se utiliza una mesa pequeña, el niño se sienta en el regazo de su padre, frente al examinador, quien conduce la evaluación. Se solicita a los padres que colaboren en generar condiciones para que el bebé se sienta cómodo, pero mantengan su rol de observadores.

Las conductas evaluadas son: seguimiento visual, desenganche de la atención visual, orientación al nombre, sonrisa social recíproca, respuesta diferencial a las expresiones faciales, anticipación social, imitación, balbuceo social, contacto ocular, coordinación mirada –acción , reactividad, interés social y afecto compartido, transiciones, control motor , conductas motoras y sensoriales atípicas. (Ver Anexo VI: Conductas evaluadas con la escala AOSI)

Área y/o ítems en las que se considera el objeto	Consideración del objeto
<p>-Seguimiento visual: Capacidad para seguir visualmente un objeto en movimiento lateralmente a través de la línea media.</p> <p>-Coordinación de la mirada y la acción: Habilidad para coordinar la mirada con las acciones sobre los objetos</p> <p>-Transiciones: La facilidad y consistencia con la que los juguetes son abandonados y el movimiento se hace de una actividad a otra.</p> <p>-Comportamiento atípico sensorial: La presencia de conductas atípicas del desarrollo sensorial en cualquier modalidad (por ejemplo, oler juguetes, mirar fijamente las manos, las formas u objetos, o sentir las texturas).</p>	<p>Medio de observación (para el evaluador) del:</p> <p>-seguimiento de la mirada</p> <p>-coordinación visomotora</p> <p>-capacidad del niño para hacer transiciones.</p> <p>-Caracterización del tipo de conducta del niño por los objetos: interés sensorial particular por partes o aspectos del objeto</p>

**Early Social Communication Scales** (ESCS: Mundy & Hogan 1996, version 2003). Consiste en una medida para la observación estructurada de videograbaciones que provee parámetros de diferencias individuales en las habilidades de comunicación no verbal que típicamente emergen en el desarrollo entre los 8 y 30 meses de edad.

Cabe mencionar que originalmente fue diseñada como una medida integral clínica basada en dos conceptos de organización: 1) la etapa cognitiva, de Piaget, que proporciona un medio para analizar la complejidad de los comportamientos específicos de desarrollo, y 2) una orientación pragmática-funcional que proporciona un medio para el análisis objetivo de los comportamientos específicos de comunicación interpersonal.

La escala incluye 25 situaciones semi-estructuradas, que se registran en video, que buscan fomentar la interacción entre un evaluador adulto y el niño. Los comportamientos se codifican de acuerdo a:

- a) la etapa de desarrollo (simple, complejo, convencional o simbólico);
- b) objetivo comunicativo (para lograr la interacción social entre los socios, para lograr la atención conjunta a una entidad o evento, o para regular el comportamiento de la pareja para la asistencia o de cumplimiento), y
- c) si el niño inicia la interacción o respuesta a la oferta del probador.

Los usos del objeto se incluyen en los siguientes ítems:

Área y/o ítems en las que se considera el objeto	Consideración del objeto
Conductas de Atención Conjunta (IJA) o (RJA)* Refiere a la habilidad del niño en el uso de comportamientos no verbales para compartir la experiencia de los objetos o eventos con los demás.	Foco sobre el cual se comparte atención
Conductas de requerimientos (IBR) (RBR) Refiere a la habilidad del niño en el uso de los comportamientos no verbales para obtener ayuda en la obtención de objetos o eventos.	Referente de la solicitud que realiza el niño
Conductas de interacción social (ISI) (RSI)	Medio de la interacción niño – adulto (lo que



<p>Refiere a la capacidad del niño para participar en interacciones de toma de turnos con los otros divertidos y afectivamente positivas</p> <p>Los juguetes y otros materiales utilizados responden a una selección por su potencial para provocar los tres comportamientos</p> <p>*I: inicia. R: responde</p>	<p>da, lo que muestra)</p>
---	----------------------------

***The childhood autism rating scale*** (C.A.R.S., Schopler, Reichler, Rothen Renner, 1988) es una herramienta de valoración de conductas, diseñada para identificar niños con autismo, y distinguirlos de los niños con retraso mental sin síndrome de autismo. La escala consta de 15 ítems, se instrumenta desde los 2 años de edad, por entrevista a los padres y observación directa.

Área y/o ítems en las que se considera el objeto	Consideración del objeto
<p>Uso del objeto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso apropiado, e interés en juguetes y otros objetos.</li> <li>2. Interés ligeramente anormal, o uso ligeramente anormal de juguetes y otros objetos.</li> <li>3. Interés y uso moderadamente inapropiado de los juguetes y otros objetos.</li> <li>4. Interés y uso profundamente inapropiado del uso de juguetes u otros objetos.</li> </ol>	<p>-Caracterización del <u>tipo de interés y calidad del uso</u> por los objetos en 4 niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-apropiado,</li> <li>-ligeramente anormal (en relación con la edad de desarrollo y particularidad del uso o interés)</li> <li>-moderadamente inapropiado</li> <li>-profundamente atípico (por partes de los objeto o aspectos de los mismos).</li> </ul>

***Escala de Observación Diagnóstica para Autismo*** (ADOS – G. Lord, 1995-1999), junto con la *Entrevista Diagnóstica del Autismo Revisada* (ADIR-R: Rutter, Le Couteur y Lord, 1994; 2003), constituyen los instrumentos de evaluación y diagnóstico predominantes en los estudios considerados, tanto para la conformación de la muestra, como para la confirmación del diagnóstico al final, cuando se trata de proyectos de detección temprana que analizan precursores de habilidades alteradas, signos precoces y caracterización del curso del desarrollo en investigaciones longitudinales prospectivas. En ambas herramientas la consideración de los usos del objeto se incluye en los mismos ítems, se detalla el primer instrumento y a continuación se mencionan las diferencias encontradas en el segundo, respecto de los usos de los objetos

El *ADOS-G*, es un sistema estandarizado de observación de la conducta semi-estructurada para el autismo.

Las actividades estructuradas y los materiales proporcionados ofrecen contextos estandarizados en los que se observan las interacciones sociales, la comunicación y otras conductas relevantes para el diagnóstico. Se puede administrar para la evaluación de sujetos de diferentes edades (desde niños a adultos), niveles de desarrollo y comunicación verbal (desde aquellos sin habla a aquellos con un habla fluida), desde los 24 meses de edad. Consiste en cuatro módulos, que se instrumentan de acuerdo al nivel de lenguaje: desde la ausencia hacia la fluidez del lenguaje verbal.

A continuación se analiza el Módulo I, para niños sin lenguaje verbal o que expresan palabras simples, dado que el foco está puesto en el uso de los juguetes y otros materiales concretos que llaman más la atención a niños de una edad de desarrollo menor a tres años.

Área y/o ítems en las que se considera el objeto	Consideración del objeto
<p>Lenguaje y comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Usa el cuerpo de otra persona para comunicarse Llevándola hacia/poniéndola sobre o usándola para señalar objeto.</li> <li>-Señalar distal de un objeto o cosa. Para pedir o compartir</li> </ul>	<p>Referente de la solicitud</p> <p>Foco sobre el cual se comparte atención o interés</p>
<p>Interacción social recíproca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pedir</li> <li>-Dar</li> <li>-Mostrar</li> <li>-Iniciación espontánea de atención conjunta</li> <li>-Respuesta a atención conjunta</li> </ul>	<p>Referente de la solicitud</p> <p>Medio de la interacción niño – adulto (lo que da, lo que muestra)</p> <p>Foco sobre el cual se comparte atención o interés</p> <p>*los actos se cualifican como espontáneos e independientes, así como: si inicia o responde</p>
<p>Juego:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Juego funcional con objetos uso apropiado de juguetes o miniaturas tal como es esperado.</li> <li>-Imitación /creatividad</li> <li>Uso flexible – creativo de objetos de manera representacional (más allá de propiedades físicas de los materiales (ej: colocar cuchara de juguete con platos de juguete)</li> </ul>	<p>Caracterización de la cualidad del uso: apropiado, flexible, creativo.</p> <p>Caracterización del tipo de uso funcional, simulación</p>

<p>Conductas estereotipadas e intereses restringidos: Cualidad de la relación con el objeto o partes de él. -Interés sensorial inusual en Materiales de Juego /Personas Por partes del objeto o relación <u>no convencional</u>, principalmente sensorial con las cosas. Detenimiento particular</p>	<p>Caracterización del tipo de interés o relación: sensorial particular, no convencional.</p>
--	---

***Entrevista Diagnóstica del Autismo Revisada*** (ADIR-R: Rutter, Le Couteur y Lord, 1994; 2003) tiene como finalidad la evaluación de niños en los que se sospecha un trastorno de espectro autista. Esta entrevista se utiliza tanto para el diagnóstico formal como para la planificación del tratamiento y de la atención educativa. Esta herramienta se centra en los tres dominios de funcionamiento considerados en CIE y DSM (alteración en la interacción social recíproca, en la comunicación y presencia de conductas ritualizadas o perseverantes).

El uso de los objetos se considera en las mismas áreas identificadas para el ADOS, a excepción del Juego que en esta entrevista se incluye dentro del área de la comunicación: *juego imaginativo espontáneo variado o juego social imitativo*. El objeto se considera en este ítem en función de explorar el juego de ficción: cómo usa el niño el objeto (e.g. usa un muñeco como receptor o agente de acción).

Así mismo, la caracterización de la relación del niño con los objetos tiene especial mención en el dominio de conductas repetitivas y restrictivas (RRB), en dos de los 11 ítems que la componen, nuevamente en función de la exploración del dominio particular:

Área y/o ítems en las que se considera el objeto	Consideración del objeto
<p>Patrones de conductas restrictivos, repetitivos y estereotipados:</p> <p>70. Intereses circunscritos. 71. Preocupaciones inusuales. <u>72. Uso repetitivo de objetos.</u> 73. Dificultades con cambios menores en las rutinas personales y el entorno. 74. Resistencia a cambios insignificantes en el entorno. 75. Compulsiones/rituales. <u>76. Inusual adhesión a objetos.</u> <u>77. Intereses sensoriales inusuales.</u> 81. Manierismos de manos y dedos. 84. Manierismos complejos. 85. Balanceo.</p>	<p>(72) Caracterización de la cualidad del uso: repetitivo</p> <p>(76)Caracterización de la cualidad del interés (77) no menciona directamente al objeto pero conforma uno de los aspectos en los cuales se analiza la modalidad particular de relación sensorial.</p>

***The Social Cognitive Evaluation Battery for Children with Autism (SCEB, Thiebaut, Adrien, Blanc y Barthelemy, 2010)*** es una herramienta de evaluación del desarrollo cognitivo y social en niños con TEA. A través de la SCEB los autores extienden la investigación a los dominios del comportamiento ausentes en otros instrumentos, que pueden aportar perspectivas nuevas con respecto a los niños con autismo y para el desarrollo de intervenciones psicoeducativas individualizadas.

Área y/o ítems en las que se considera el objeto	Consideración que se hace del objeto
Interacción social Él o ella sabe cómo requerir al adulto (por el gesto o verbalmente) participar o seguir con un juego, con o sin un objeto	Medio de la interacción niño – adulto (lo que comparte)
Atención conjunta Cuando un adulto señala a un objeto, mira directamente en el objeto indicado	Referente de la dirección de la mirada del adulto y del niño.
Expresión emocional Sonríe a la aparición de un objeto que él quiere	Otros: Foco sobre el cual se expresa emoción/interés
Juego simbólico Puede llevar a cabo acciones lúdicas con objetos no relacionados (por ejemplo, simular el vuelo de un avión con un lápiz.)	Caracterización del <u>tipo de uso</u> (lo que hace con los objetos): simulación (simbólico)
Esquemas de relación con los Objetos Maneja los objetos de forma exploratoria (dando vueltas, agitación, arañazos, golpes, etc.)	Otros: Esquemas de relación con los objetos
La causalidad operativa Cuando un juguete mecánico deja de funcionar, el niño lo mira con impaciencia	Causalidad operativa
De medios y fines Se utiliza el mango de un rastrillo de juguete para tirar de un paño de un cilindro Se puede encajar objetos de diferentes formas en la otra	Medios – fines
Permanencia de los objeto Un objeto escondido debajo de una caja se mueve a la vista del niño y la oculta bajo otra caja, el niño encuentra inmediatamente el objeto en la segunda caja	Permanencia

### **11. 2.2. 1.c. La consideración de los objetos en los estudios de detección y desarrollo temprano del autismo, en relación con las concepciones de signo subyacentes a los mismos.**

Analizar el tratamiento que se hace del objeto en los instrumentos específicos para la detección y evaluación del autismo, utilizados en los estudios de la muestra, permite identificar qué consideraciones se hacen, en los mismos, de la relación particular niño – objeto, así como analizar en qué tipo de interacciones han sido estudiadas. Retomaremos ahora estas consideraciones poniéndolas en relación con las concepciones de signo (revisadas en el punto: 11.2.1) y comparando, cuando fuera posible, las diferentes propuestas entre sí y a la luz la perspectiva semiótico - pragmática, en vistas de valorar sus implicaciones para la detección temprana del autismo.

En relación con los cuestionarios de screening para el autismo (CHAT, TIC, ESAT), como se ha visto, estos exploran en algunos de sus ítems, las interacciones triádicas: niño – objetos - adultos, siendo el objeto analizado principalmente, como referente de la solicitud que realiza el niño (pedir objetos) y de la dirección de la mirada (mirar hacia el objeto que el adulto señala), así como medio de la interacción (mostrar). Además, la mayoría de los instrumentos menciona al objeto cuando valoran el “juego”, considerando el tipo de uso, en términos de: simbólico, funcional o construcción, tanto como la cualidad (adecuado o típico).

Se ha evidenciado también, que la mayoría de los instrumentos refiere directamente a la relación niño – objeto, casi exclusivamente cuando examinan el interés del niño, haciendo foco sobre la variedad de objetos y los diferentes tipos de usos que de éstos se hacen (repetitivo, sensorial inusual). En algunos casos, como en la ESAT, se enfatiza el tipo de interés del niño, no sólo por la variedad de objetos con los que juega, sino por la cualidad de estos usos, apuntando si lo hace de “diferentes formas”.

Siguiendo con la revisión realizada sobre las herramientas de detección, se destaca la consideración que hacen Wetherby y Prizant (2001), en el TIC, cuando introducen, en primer lugar, una valoración de los objetos, no sólo como referente o medio, sino también como elemento constitutivo del signo pre-verbal que examinan (recordemos que esta escala busca analizar

habilidades prelingüísticas). Así, vemos que los ítems “mostrar” o “dar”, se inscriben en la categoría correspondiente a los “gestos”, lo cual en cierto modo es consonante con la interpretación semiótico-pragmática. Desde esta perspectiva, estos actos comunicativos, ostensiones con objetos, conforman primeros signos icónicos, previos a los indiciarios frecuentemente privilegiados, en las evaluaciones, por sobre aquellos otros, más básicos y soporte a su vez de los índices. Al respecto cabe recordar que Stone et al. (1999), cuestionan la ausencia de mención a los señalamientos de contacto<sup>65</sup>, en los estudios de desarrollo temprano y el valor que esto guarda para la intervención. En segundo lugar, se destaca en el TIC la inclusión de la categoría “uso de objetos”, que distingue a este y a la escala CARS del resto de los instrumentos revisados; y por último, cabe señalar el hecho de que esta categoría se suscriba al *ámbito simbólico*, refiriéndose específicamente al juego. De esto se puede inferir por un lado que los autores se sustentan en una consideración del símbolo estrictamente ligada al lenguaje, dado que evalúan en estos ítems la comprensión (verbal, con o sin apoyo gestual) y el juego, en concordancia con la literatura más extendida del desarrollo temprano. Por otra parte, hay que mencionar que la situación de interacción, en la que se rastrean los usos, es capitalmente diádica: niño – objeto, y finalmente, que al ser un instrumento de comunicación pre lingüística, el signo privilegiado es el verbal y el análisis de sus precursores se enfoca desde esta perspectiva.

Al respecto, cabe detenerse en el desplazamiento que se evidencia en los estudios y sus instrumentos, en cuanto al juego, desde el análisis del juego en sí mismo hacia otros tópicos de interés para los cuales el juego se convierte en medio y escenario de exploración óptima o bien, en precursor de habilidades de otros intereses primarios (e.g. El Lenguaje, La Teoría del mente). No obstante, en estas operaciones el juego *per se* deja de ser analizado en su carácter de constructo del desarrollo. Así mismo, se ingresa al estudio del juego por el punto de “llegada” al decir de Rodríguez cuándo enuncia el énfasis que se ha puesto en el campo de la psicología, sobre el desarrollo del símbolo. En este caso, el estudio del juego simbólico, requiere de una re-ubicación en una jerarquía evolutiva sobre la cual se sustentan estas formas más elevadas de juego.

Especial mención a los usos de los objetos, hacen Schopler, Reichler, Rothen y Renner (1988), autores de la CARS, única escala que propone una valoración cualitativa y dimensional de los

---

<sup>65</sup>Rodríguez & Moro (1999) encontraron que el “señalamiento de contacto”, al que denominan “pointing inmediato”, es un mediador semiótico frecuentemente utilizado por las madres en las interacciones con sus hijos a los 10 meses de edad.

mismos, atendiendo a la cualidad del uso (apropiado o típico), en relación con la edad de desarrollo y particularidad del uso o interés. Esta herramienta coincide con la finalidad de la batería de evaluación socio cognitiva (SCEB), creada por Thiebaut et al. (2010), en la medida en que ambas han sido diseñadas desde una perspectiva psicoeducativa, con la pretensión de derivar los resultados de su uso hacia la formulación de orientaciones para la intervención. En esta misma dirección, se ubica el Perfil psicoeducacional (P.E.P.), diseñado por el mismo equipo de autores, ausente en este análisis por no hallarse entre las herramientas tomadas en la metodología de los estudios de la muestra.

La SCEB, al igual que la ESAT se fundan en un paradigma piagetiano con lo cual consideran aspectos del uso de los objetos que resultan diferenciales respecto de las demás escalas. Así, vemos que sobre los ítems en los cuales habitualmente se incluye al objeto: atención conjunta (objeto como foco común de atención, por iniciación o respuesta del niño), funciones comunicativas y/o medio de interacción social (objeto como elemento que el niño solicita, da o muestra), así como juego simbólico (objeto de juego sobre el cual se suspenden los significados socialmente establecidos), estas herramientas relevan otros, acordes al modelo teórico en el que se sustentan, tales como: esquemas de relación con los objetos, manejo de los objetos de forma exploratoria, causalidad operativa en esta interacción, relación medios - fines, relaciones espaciales y permanencia de los objetos.

A su vez, en la ESCB se entreteteje la impronta piagetiana con una orientación pragmático-funcional, lo cual explica el enlace que proponen sus autores entre las alteraciones correspondientes al campo de la comunicación y la regulación cognitiva. De todas maneras este enlace no se opera desde una perspectiva semiótica sino desde una consideración socio – comunicativa sobre la que se subraya una concepción de cognición como área no escindida de la misma. Al respecto, es propicio señalar que estos instrumentos sobresalen por su perspectiva psicoeducativa, trazada con líneas de corte sociocultural por religar, de alguna manera, las vías del desarrollo que clásicamente se han estudiado por separado, comunicación y cognición.

Por otra parte, analizamos las escalas de observación para niños con autismo, entre ellas: ADOS, SORF (Behavior sample) y ESCS, que evalúan la relación niño objeto en situaciones de interacción semi – estructurada, triádica. Especial atención merece la escala de observación diseñada por Catherine Lord, de amplio reconocimiento en la comunidad científica y clínica, que

propone diversos contextos de juegos: libre, con participación parcial del adulto y guionado por el mismo, en busca de elicitar conductas de imitación y co representación simbólica que permitan evaluar el comportamiento del niño en función de las distintas mediaciones que realiza el adulto. No obstante, sería menester profundizar en la consideración que de estas se hace en las instancias de valoración cualitativa y cuantitativa (que permite el instrumento). En tal sentido, la herramienta no repara especialmente en las posibilidades del niño en zona de desarrollo próximo, a partir de los andamiajes brindados, así como en las correlaciones entre las acciones del niño y el tipo de mediación semiótica realizada por el adulto. Asimismo, esta escala de observación diagnóstica también refiere directamente a los usos de los objetos, en relación con el juego, y en un marco de valoración cualitativo, ponderando su cualidad flexible y creativa, con énfasis en las representaciones, “más allá de las propiedades físicas de los materiales” (e.g. “colocar cuchara de juguete con platos de juguete”). Dos aspectos se destacan al respecto, por un lado que esta valoración no se contabiliza al final para la definición diagnóstica; y por otro que la mención a las propiedades físicas de los materiales, aludiendo a un tipo de juego que podría significarse como juego funcional según la postura teórica que se adopte, implicaría un primer nivel de convención, de hecho saber que la taza se corresponde con el plato respondería a un aprendizaje cultural, excepto que se explique por estructura asociativa simple de dos elementos (A – B) y no de tres (A - B, en relación con C) (como se desarrolló en el Cap.5).

Por último, la escala de observación creada por el equipo de Bryson, Zwaigembaun y cols. incluyen al objeto principalmente como medio de exploración de habilidades (e.g. coordinación visual, seguimiento, transición y fijación, respecto de los objetos). Con esto, los autores del AOSI advierten dos tipos de fenómenos críticos que se producen en el desarrollo precoz del niño posteriormente diagnosticado con autismo, que parecen guardar estrecha relación entre sí. Esto es que, en la medida en que se evidencia un incremento de la "fijación en el mundo material", la comunicación y la cognición se ven afectadas, lo que podría comprenderse bien desde una concepción de ambos procesos como solidarios entre sí, que siguen una misma vía genética de desarrollo, sobre lo que se hará especial detenimiento más adelante, desde la perspectiva asumida en este trabajo.

### **11. 2.2.2. La Relación niño – objeto como foco de estudio**



En el punto anterior analizamos el lugar que se ha dado a la relación del niño con los objetos en los instrumentos utilizados en las investigaciones sobre desarrollo y detección temprana del autismo, que conforman nuestra muestra<sup>66</sup>. Nos abocaremos ahora al análisis de los usos de los objetos en las investigaciones que abordan la relación niño - objeto como foco de estudio o que lo incluyen entre sus categorías de análisis generando aportes específicos para la comprensión de esta relación<sup>67</sup>.

En primer lugar, identificamos el estudio de Ozonoff, Macari, Young, Goldring, Thompson y Rogers (2008), quienes se ocuparon de examinar si existen diferencias en la forma de exploración de los objetos a los 12 meses de edad en niños diagnosticados más tarde con Autismo o TGD, con respecto a niños de desarrollo típico o con retraso en el desarrollo. Para ello, diseñaron una herramienta de indagación específica a la que denominaron: “*tarea de exploración de objetos*” y con la cual indagaron: 1) las diferencias entre los grupos con respecto a los usos de los objetos, típicos y atípicos, a los 12 meses de edad, 2) la relación entre los usos atípicos de objetos a los 12 meses y el estatus cognitivo y sintomático a los 36 meses.

En relación con la situación e interacciones en las que ha sido analizada la relación niño – objeto, la tarea consistió en presentar a los niños cuatro objetos, que elicitaran usos típicos y atípicos: una tapa de metal redondo, un anillo de plástico redondo, un sonajero y un biberón de plástico. Se presenta un objeto cada vez, cada 30 segundos. Los autores diferenciaron ocho usos de los objetos, cuatro típicos (agitar/ondear, golpear/dar golpecitos, chupar/lamer, lanzar/empujar) y cuatro atípicos (girar, rodar, rotar, exploración visual inusual), de los que se codificó la frecuencia o duración, en función de lo que cada objeto permite (Ver AnexoVII: Tarea de Exploración de objetos). Los investigadores basaron esta clasificación en descripciones de estudios anteriores (Mottron et al., 2007; Wetherby et al., 2004) y en un estudio piloto que examinaba cómo los niños de desarrollo típico utilizaban los cuatro objetos incluidos en esta tarea.

En general los resultados de este trabajo, acerca del tópico que nos ocupa, se encuentran en consonancia con un grupo de estudios previos (algunos de los cuales forman parte de nuestra muestra), que habían reportado diferencias en la frecuencia o severidad de los comportamientos repetitivos en niños con Autismo menores de 3 años (Wetherby et al., 2004; Werner et al., 2005;

---

<sup>66</sup> Correspondiente a las clasificaciones 1.1 a 1.3 inclusive del índice temático propuesto para la organización de los papers.

<sup>67</sup> Correspondiente a los ítems 1.4. y 1.5.

Mottron et al., 2007; en Ozonoff et al., 2007; Bruckner y Yoder, 2007). Tras el análisis de los datos arrojados Ozonoff et al. (2008) concluyen que se encuentran significativamente más usos atípicos de objetos a los 12 meses en los niños posteriormente diagnosticados con Autismo/TGD, siendo “la exploración visual inusual de los objetos” el uso atípico que más se destaca frente a los otros. También se confirma que existen fuertes relaciones entre el uso atípico temprano de los objetos y el posterior funcionamiento socio – comunicativo y cognitivo (Ozonoff et al., 2008, p. 467). Esta relación es de especial interés para nuestro estudio dado que se trata de un atisbo de superación de la dicotomía clásica cognición – comunicación / usos de los objetos – desarrollo socio – comunicativo y cognitivo.

Otros autores se han preguntado acerca de estas relaciones abordando el “uso de los objetos” entre las variables de análisis del dominio “patrones de conductas restrictivas y repetitivas” (según la clasificación del ADI-R, descrita en el punto 2.2.1). El trabajo de Bishop, Richler y Lord (2006) se ubica en esta dirección. Los autores parten de la hipótesis de que si la prevalencia de las conductas restrictivas y repetitivas (RRBs) en autismo varía con la edad, es necesario considerar cómo podría también cambiar con la edad la relación entre RRBs y coeficiente intelectual (CI). Así, la relación del niño con los objetos, fue analizada en este trabajo en el marco de las once conductas que conforman la categoría RRBI en el ADI-R, entre las cuales dos se corresponden directamente con nuestro foco de estudio: “uso repetitivo de objetos”, “Inusual adhesión a objetos”, y una tercera “los Intereses sensoriales inusuales”, en la medida que el blanco del interés sea el objeto.

El estudio tomó datos de los participantes de una serie de investigaciones previas (diagnosticados con Autismo, TGD no especificado y Síndrome de Asperger, entre 15 meses y 11 años, 11 meses), para examinar sobre la base de un conjunto de puntuaciones de la ADI-R, la incidencia de RRB informada por los padres de niños. Para la valoración de las conductas se consideraron dos categorías: prevalencia y gravedad<sup>68</sup>.

Los resultados del estudio confirmaron la relación entre CI y prevalencia de las RRB, siendo mayor la expresión de estas mientras menor sea el CI. No obstante, los hallazgos sugieren que la edad y el coeficiente intelectual no verbal (NVCi) indican más acerca de la probabilidad de que un niño exhiba RRBs, que de la gravedad de la conducta.

---

<sup>68</sup> Se refiere a la medida en que el comportamiento, si está presente, interfiere en el funcionamiento del niño y la vida cotidiana de la familia, según lo informado por los padres.

Por otra parte el estudio sólo puede señalar una tendencia mayor de algunos comportamientos a correlacionar con el nivel de CI, pero no la exclusiva presencia de ciertos RRB para un nivel de CI y ausencia en el otro grupo.

En cuanto a la relación entre coeficiente intelectual no verbal y la prevalencia de determinadas RRBs que se acentúan más con la edad, no se confirma esta asociación antes de los 36 meses. No obstante los niños más pequeños mostraron ser más propensos a RRB sensorio-motor (SM), en tanto que los niños mayores fueron más propensos a presentar insistencia en la igualdad (IS).

Los autores consideran necesario un tipo de examen longitudinal a fin de determinar una edad o edades en las que las anormalidades en el dominio RRB arrojen mayor información diagnóstica. Así, sugieren que “del mismo modo que tener habla significativa a los 5 años de edad es predictiva de un mejor resultado (Lockyer y Rutter, 1969; Venter, Lord, y Schopler, 1992), no tener RRB determinadas a una cierta edad también puede ser indicativo de un mejor pronóstico” (en, Bishop, op.cit., p.263).

Por otra parte, en este mismo contexto de análisis, RRBs, el uso de los objetos ha sido indagado también en el trabajo de Szatmari, Georgiades, Bryson, Zwaigenbaum, et al. (2006). Estos autores realizan una distinción de subdominios dentro del dominio incluido en la ADI-R, reactualizando la discusión en torno a que las conductas repetitivas e intereses restrictivos (RRBI), que se representan en el DSM IV y en el ADI-R como una categoría homogénea de comportamiento, resultan en gran medida heterogéneas y representan más de un constructo (ibíd., p. 588). Los investigadores retoman también los hallazgos de Duke group (Shao et al., 2003; Cuccaro et al., 2003), quienes señalan que el dominio RRBI del ADI – R puede ser dividido en dos factores: 1. Conductas e intereses motores y sensoriales repetitivos (*Repetitive Sensory and Motor Behaviours and Interests*, RSMB) y 2. Insistencia en la igualdad (*Insistence in Sameness*, IS).

Partiendo de estos supuestos, Szatmari et al. (2006) plantean un diseño de investigación que tiene por objetivo principal corroborar si todos los comportamientos subsumidos bajo el constructo RRBI representan una única dimensión subyacente o varios dominios. Así mismo se proponen examinar la asociación entre los factores de RRBI y otras variables como edad, género, CI, otros síntomas de autismo y el nivel de funcionamiento, así como posibles correlaciones entre pares de hermanos con respecto a los factores de RRBI. Para ello, toman una muestra de sujetos con diagnóstico de TGD (Autismo, Síndrome de Asperger, Autismo Atípico) en la que revisan las categorías de análisis conformadas a partir del dominio RRBI.

Los hallazgos de esta investigación confirman los supuestos de partida, distinguiendo el dominio general de las RRB en los dos subdominios propuestos. Dentro de estos los resultados indican que es en el subdominio de las RSMB en dónde quedarían agrupados dos de los tres ítems correspondientes al uso de los objetos (i.e. “Uso repetitivo de objetos” e “Intereses sensoriales inusuales”), entre otros<sup>69</sup>; mientras que el ítem “Inusual adhesión a objetos”, junto con los demás ítems correspondientes al dominio general de las RRB,<sup>70</sup> se corresponderían con el subdominio IS. Los investigadores llaman especialmente la atención sobre el ítem “intereses circunscritos” que quedaría excluido de ambos subdominios, lo cual abona la necesidad de construir otros instrumentos de análisis que contemplen con mayor precisión la diversidad de conductas que conforman la categoría única con la que se cuenta en la actualidad para su observación.

Al respecto cabe señalar que en el análisis de los usos de los objetos que se hace en los instrumentos revisados, la distinción entre interés por una variedad de objetos y características del uso de los mismos resulta confusa, pudiendo estar esto vinculado, de alguna manera, con los hallazgos del trabajo que comentamos.

En esta misma línea Loh, Bryson et al. (2007), se interrogan acerca de la especificidad de las conductas repetitivas en Autismo como elemento discriminante del síndrome. Retomando el cuestionamiento de Symons, Sperry, Dropik, y Bodfish, (2005, en *Ibíd.*) acerca del tipo de información con la que se cuenta sobre estas conductas, señalan que suele reducirse a la frecuencia de aparición frente a las características cualitativas particulares de las mismas.

Por esto, con el fin de discriminar cuándo las conductas estereotipadas pueden ser consideradas un signo de alarma, Loh, Bryson et al. (2007) realizaron un tipo de estudio observacional que permitiera comprender mejor la variación normal y la relevancia clínica de las estereotipias motoras observadas en niños de alto y bajo riesgo a los 12 y 18 meses de edad (la muestra estuvo conformada por tres grupos: hermanos posteriormente diagnosticado con TGD, no diagnosticados, y de bajo riesgo).

Para codificar estas acciones los autores incluyeron 47 tipos de conductas repetitivas de los dedos, manos, brazos, cabeza y el tronco, considerando como punto de partida para el sistema de codificación dos categorías: movimiento estereotipado y postura. Las conductas que involucraban

---

<sup>69</sup> “Manierismos de manos y dedos”, “Manierismos complejos” y “Balanceo”.

<sup>70</sup> “Preocupaciones inusuales”, “Dificultades con cambios menores en las rutinas personales y el entorno”, “Resistencia a cambios insignificantes en el entorno”, “Compulsiones/rituales”

objetos, fueron clasificadas como “estereotipias con objetos (*Object stereotypy*), en relación con el tipo de movimiento realizado (agitar, sacudir, etc.) y si estos producían algún tipo de sonido se codificaban por separado (por ejemplo, un sonajero o campana frente a un bloque).

Los hallazgos relativos a las estereotipias con objetos evidencian que este tipo de conductas (en las que el movimiento ocurre mientras el niño sostiene el objeto), son las más frecuentes en los tres grupos de niños a los 12 meses de edad. Así mismo, las estereotipias con objetos pueden involucrar la interacción y la exploración del entorno. Dentro de estas, dos se presentaron con mayor frecuencia en más de la mitad de los niños de desarrollo típico a los 18 meses, estas son: golpear una superficie con un objeto y agitar un objeto ruidoso.

Los autores consideran que los movimientos estereotipados podrían estar vinculados con las funciones de autorregulación. Así mismo la falta de atención y/ o inhibición podría contribuir a la persistencia y repetición de este tipo de conductas en los niños con TGD, a diferencia de los niños de desarrollo típico en los cuales las posturas y estereotipias disminuyen con la edad, y esto a su vez podría estar asociado con el desarrollo cortical prefrontal atípico (Johnson, Posner, & Rothbart, 1991, en *Ibíd*).

Los estudios reseñados confirman que las conductas repetitivas generalmente fueron evaluadas a través de entrevistas (ADI-R) u otras escalas (Repetitive Behaviors Scale (Bodfish, Symons, Parker, & Lewis, 2000) más que a través de observación directa. En la misma dirección, Szatmari, et al. (2006) señalan que el estudio empírico de esta temática en el campo científico ha sido escasamente abordado.

Por otra parte, con foco en los usos restringidos de los objetos encontramos el estudio de Bruckner y Yoder (2007). En este trabajo se examinó el uso reducido del *attentional searchlight*, como resultado del uso restringido de objetos, sobre diversas variables del aprendizaje social incluyendo: atención conjunta, imitación motora con objetos y actos comunicativos con atención coordinada al objeto y a la persona. Estas variables están relacionadas con el constructo propuesto por los autores: “uso restringido de objetos”, porque representan eventos que requieren que el niño se oriente al modelo antes de conseguir información de él. En este contexto, el objetivo del estudio fue describir una medida del uso restringido de objetos en niños pequeños con Autismo y evaluar su validez de constructo (Bruckner y Yoder, 2007, pp. 162-163).

El constructo planteado, no presente hasta el momento en la literatura, es definido por los investigadores como un esquema de acción y/o preferencias por juguetes que son restringidos en cantidad y que constituyen una gran parte de las acciones intencionales diferenciadas dirigidas hacia los objetos. A pesar de su novedad, los autores afirman que el mismo guarda relaciones conceptuales con: 1) excesivo interés en objetos particulares (Wetherby et al., 2004), y 2) intereses restringidos (American Psychiatric Association (APA, 2000)). En su opinión, el término uso restringido de objetos puede ser más útil que “excesivo interés en objetos particulares” porque el uso, frente al interés, es un comportamiento observable (en Bruckner y Yoder, 2007, p. 162).

Los investigadores fundamentan esta categoría en los hallazgos de Posner y Dehane (1994, en *Ibíd.*), quienes observaron que cuando un niño con Autismo está comprometido en el uso restringido del objeto, su capacidad para desengancharse del foco de atención y buscar y seleccionar las claves atencionales más salientes en el entorno (por ejemplo, los gestos convencionales que realizan los adultos), se ve reducida. Se parte así del supuesto de que cuando un niño lleva a cabo una acción diferenciada sobre un juguete demuestra algún conocimiento de la función de dicho juguete y no sólo exploración de sus características sensoriales. En esta dirección los autores operacionalizan la variable “Uso restringido de objetos” como: proporción de juguetes tocados sobre los cuales el niño realiza al menos dos acciones diferenciadas.

Para el abordaje de este constructo se instrumentó una versión adaptada de la *Developmental Play Assessment* (DPA: Lifter, 2001), en la que se plantea una situación semiestructurada de juego con objetos en la que el examinador presenta tres conjuntos de juguetes y permite al niño explorar cada conjunto durante unos 5 minutos, sin modelar ningún comportamiento de juego (solo se permite imitar los comportamientos del niño). La evaluación incorpora una lista de acciones de juego, que incluye tanto acciones indiferenciadas como diferenciadas de juego. Las acciones indiferenciadas se definen como simples acciones que se pueden realizar con los objetos independientemente de sus propiedades, como por ejemplo agitar, golpear o chupar (Lifter, 2001). Las acciones diferenciadas se definen como aquellas que requieren algún conocimiento del material de juego (por ejemplo, apilar bloques). Especial énfasis se pone sobre el número de veces que cada juguete es tocado, y cada acción se realiza sobre un juguete, así como el número total de juguetes tocados. Esta herramienta permite recoger ocho niveles de juego, desde las acciones indiscriminadas al juego sociodramático y de fantasía. Estos niveles están basados en el orden de emergencia de los comportamientos de juego desde la infancia a la edad preescolar utilizando un esquema de categorías orientado cognitivamente. El número y la variación de las acciones conforma el patrón

de valoración del nivel de juego, por lo que se considera que un juego es dominado cuando ocurren un mínimo de diez acciones incluidas en el nivel; además, de registrarse al menos cuatro acciones diferentes (Lifter y Bloom, 1989).

Los resultados del estudio respaldan la validez de constructo del uso restringido de objetos y confirman la hipótesis referida a que los niños que pasan más tiempo comprometidos en usos restringidos de objetos son menos conscientes de las claves y direcciones atencionales del adulto (observado en la respuesta a la atención conjunta), de sus peticiones y modelos para imitar (observado en tareas de imitación).

También se corrobora que es menos probable que muestren atención a los adultos mientras atienden a los objetos, es decir, que muestren menos atención coordinada entre objetos y personas. Los investigadores consideran, en línea con Mundy y Neal (2001), que esta reducción de la atención a los modelos del adulto y a la información sobre los objetos probablemente reduce el número y la calidad de sus oportunidades de aprendizaje, dando lugar posiblemente a déficit neurológicos secundarios (Bruckner y Yoder, 2007, pp. 168-169).

Por último, un estudio retrospectivo que brindó valiosos aportes para el análisis del tipo de secuencias de acción, con y sin objetos, que desarrollan los niños con autismo, es el realizado por Gisell Lösche, (1990). La investigación es la más antigua del período considerado para la selección de la muestra, en esta se compararon videos familiares que reflejaban el desarrollo de ocho niños autistas y ocho niños de desarrollo típico entre los 4 y los 42 meses de edad, empleando dos códigos: (1) una clasificación basada en la descripción piagetiana del desarrollo en los periodos sensoriomotor y preoperatorio, (2) una clasificación basada en el modelo de Spangler, que distingue cuatro tipos de acciones a lo largo del desarrollo del niño:

1. Acciones con efecto contingente inmediato (por ejemplo, golpear una mesa, instrumentos).
2. Acciones con efecto continuo (p.ej., dar vueltas en círculo, hamacarse).
3. Acciones con separación acción-efecto (p.ej., lanzar una pelota).
4. Acciones dirigidas a metas, y que requieren varios pasos para conseguirla (p.ej., hacer una torre de cubos).

La comparación entre las secuencias de acción de los niños pequeños con espectro autista y las de los niños de desarrollo típico permitía establecer diferencias claras:

-Antes de los 12 meses no existían diferencias significativas en ninguna de las categorías de acción utilizadas, se iban haciendo cada vez más extremas entre el año y los tres años y medio.

Las diferencias más marcadas se referían a tres aspectos:

- 1) los niños autistas no desarrollaban los esquemas de reacción circular terciaria, que implican intención y un componente creativo inherente;
- 2) no desarrollaban juego simbólico, ni capacidades de ficción, y
- 3) mostraban carencias importantes en el desarrollo de "acciones dirigidas a metas". Sus acciones se quedaban "bloqueadas" en formatos de tipo acción-efecto-contingencia o "acción de efecto continuo".

En otro ámbito de valoración del desarrollo, dentro de los estudios que se focalizan en la relación niño - objeto encontramos los trabajos que analizan esta relación en el marco de las interacciones triádicas. Se destaca en la revisión realizada la línea de investigación liderada por Adamson y Bakeman, quienes se ocupan de indagar uno de los principales hitos del desarrollo temprano: la habilidad del niño para coordinar la atención hacia un compañero social y un objeto de mutuo interés para ambos. En líneas generales, los autores se ocupan de estudiar: a) cómo emerge y qué trayectoria sigue la instauración de dicha habilidad, b) su relación con la manifestación del afecto, c) y con el interés temprano del niño hacia las personas y los objetos. Así mismo, analizan d) cómo y cuándo hacen su aparición los símbolos en estas situaciones de compromiso conjunto (*joint engagement*) y su vinculación con el posterior desarrollo del lenguaje.

En este contexto los investigadores diseñan un protocolo específico de juego y comunicación (*Communication Play Protocol*, CPP: Bakeman, Adamson et al., 1984), que instrumentan a fin de indagar cuál es el camino que sigue el desarrollo de la atención conjunta, así como el rol que pueden desempeñar los adultos, frente a los iguales, en su fomento o potenciación.

Los autores optan por investigaciones longitudinales<sup>71</sup> en las que observan a los niños durante un período de tiempo (generalmente, un año), en situaciones semi-estructuradas cada varios meses, en interacción con los adultos de referencia (suele ser la madre) y/u objetos, en su propia casa o en el

---

<sup>71</sup> Para los autores, las comparaciones transversales son útiles para resaltar las diferencias entre los grupos en los puntos cruciales de transición en el desarrollo pero no revelan la trayectoria de las desviaciones desde un hito típico (Adamson, Bakeman et al., 2009, p.86).



laboratorio. Todas las sesiones son grabadas en vídeo. En los estudios incluidos en la muestra<sup>72</sup>, los autores comparan tres grupos de niños (desarrollo típico, Autismo y Síndrome de Down).

El protocolo consiste en ocho escenas de interacción (Ver AnexoVIII), desarrolladas en cuatro contextos comunicativos (interacción social, petición, comentario y narración), en las que el objeto es analizado en función de la atención conjunta, y sus consecuencias para la formación del símbolo (principalmente lenguaje verbal). En tal sentido, los objetos se incluyen en estas interacciones como medio, en la toma de turnos, y para propiciar la co participación (en una escena musical con objetos que permiten producir sonidos). Para promover el *pedido* de ayuda se implementan tres objetos que a los niños les resultan difíciles de usar por sí mismos, por sus características o por la distancia en la que se encuentran, así mismo se procura elicitare comentarios a partir de estos.

Por otra parte se anima a la madre a compartir una serie de dibujos u objetos con el niño con la pretensión de suscitar la producción verbal, los objetos aquí son utilizados como apoyo de la narración (medio o referente para propiciar el lenguaje expresivo).

En uno de sus estudios, Adamson, Bakeman, Deckner y Ronski (2009) encuentran que en los niños con Autismo, el compromiso conjunto ocurre con menos frecuencia que en niños con Síndrome de Down y desarrollo típico, siendo especialmente problemático el estado de *coordinated joint engagement*. No obstante los datos dan cuenta de que los niños sí pueden participar en estados de *supported joint engagement*, aunque se observa cierto detrimento. Los niños con Autismo con desarrollo verbal logran generar símbolos en los períodos de compromiso conjunto.

En otra de sus investigaciones, Adamson, Deckner y Bakeman (2009) indagan la relación entre el interés espontáneo que los niños tienen por las personas y los objetos (familiares y desconocidos) y el desarrollo del compromiso conjunto. El trabajo se sustenta en evidencia de estudios previos (Mundy, 1995; Adamson y Russell, 1999; Hobson, 2000, en Adamson, 2009) en los que se enfatiza el papel crucial que pueden jugar en el curso del desarrollo temprano de la atención compartida las variaciones en los intereses relativos a las esferas de lo social y de los objetos.

Para analizar la relación entre interés tanto hacia personas como a objetos y el desarrollo del compromiso conjunto, los autores consideran la atención visual hacia el objetivo (persona u

---

<sup>72</sup> En investigaciones anteriores, analizadas en este estudio pero no incluídas en la muestra por no corresponder con los criterios para la misma, el equipo se abocó al estudio de niños con desarrollo típico (1984,1985, 2004) a partir de lo cual definen y ajustan las categorías de análisis sobre los estados de compromiso (Ver Anexo IX).

objeto), los esfuerzos para aproximarse o comprometerse físicamente con ellos y las verbalizaciones o vocalizaciones dirigidas a los mismos.

Algunas conclusiones, relativas al interés por los objetos, que se derivan del estudio son las siguientes:

- El nivel de interés por los objetos no familiares fue significativamente menor en el grupo de autismo que en los otros dos grupos, siendo mayor su interés hacia los objetos familiares. Por el contrario, éstos mostraron mayor interés en los objetos no familiares que en los familiares. Estos resultados pueden reflejar la dificultad de los niños pequeños con Autismo para desengancharse y cambiar el foco de atención (Landry y Bryson, 2004, en Adamson et al., 2009).
- Se confirma la relación entre mayor interés hacia las personas y participación en *coordinated joint engagement*. Estos resultados podrían explicar por qué resulta tan difícil incrementar la coordinación a personas y objetos en niños con Autismo, que manifiestan menor interés a las personas (e. g., Kasari et al., 2006, en Adamson et al., 2009).
- Se pone de manifiesto la relación entre el mayor interés hacia los objetos desconocidos, no familiares, y la mayor frecuencia de *supported joint engagement*, lo cual parece estar en consonancia con el andamiaje que el adulto realiza en este estado. Esto también pone de relieve el papel que juega la curiosidad en el fomento de la comunicación, a pesar de que el niño no preste atención explícita a los interlocutores sociales.

En general, este conjunto de resultados pone de manifiesto que el menor interés hacia las personas y el mayor interés hacia los objetos familiares en los niños con Autismo guardan relación con sus dificultades en el desarrollo de *compromiso conjunto*.

Por otra parte, entre los estudios que incluyen el análisis específico de la relación del niño con los objetos como una de las variables para la indagación de otras habilidades del desarrollo, ubicamos el proyecto de investigación del equipo de Wetherby y cols. Estos investigadores examinaron el uso del objeto en el marco de la exploración de habilidades prelingüísticas que pudieran resultar indicadores tempranos de las alteraciones de la comunicación social identificadas en niños preescolares con ASD; considerando que estos déficits son habilidades que típicamente se desarrollan durante los primeros 12 – 18 meses de vida.

Los autores diseñaron un algoritmo para la detección de estas alteraciones (la CSBC, descrita en el ítem 2.2.1) en el que se utilizan tres instrumentos y una observación sistemática para los signos de alarma.

En este proceso, el abordaje del “uso de los objetos”, tal como hemos explicitado, se realiza en forma directa cuando se explora el ámbito simbólico del desarrollo, y se circunscribe específicamente al uso de objetos cotidianos y al juego. En ambos casos se analiza la variedad y cantidad de objetos que se usan, así como la calidad o tipo de los usos, esto es: si son correctos (entendido como convencional) y si el niño se involucra en acciones de simulación con los objetos (juego funcional o simbólico).

Los resultados arrojados por uno de los estudios realizados (Wetherby, Woods, Allen, Clearly, Dickinson y Lord, 2004), en relación con el tópico que analizamos, evidenció que *la ausencia de juego con una variedad de juguetes convencionalmente* constituía una de las cuatro red flags que diferencian niños con TGD de niños con desarrollo típico pero no de niños con retraso en el desarrollo. Estos hallazgos sugieren que la alteración del uso de los objetos es parte de la constelación de comportamientos prelingüísticos que pueden ser importantes indicadores tempranos de TGD y discriminantes del desarrollo de niño con trastornos del espectro de autismo respecto de otros con retraso.

Por último, entre las líneas de investigación abocadas de lleno al estudio de los usos de los objetos, destacamos los trabajos de Williams, Costall, Reddy et al. (1999, 2001, 2003, 2005) quienes se ocuparon del análisis específico del uso de los objetos en los niños con autismo, señalando que la alteración de la relación niño – objeto ha sido escasamente problematizada. Este tema ha sido foco de interés de estos autores, variando su enfoque en función de diferentes vinculaciones, a saber: problemas en la relación con los objetos y con las personas (1999); el uso del objeto en el desarrollo del juego funcional (2001); comparación entre formas de juego: niño -objeto y niño-padres en autismo y desarrollo típico (2003); la experiencia de los padres en la introducción de los objetos de uso cotidiano en sus niños con autismo (2005).

Williams et al. (1999) delimitaron en primer lugar la categoría "uso del objeto", como aquello que los niños hacen con los objetos en su trato diario, esto es: “el modo en que ellos los exploran, cómo llegan a utilizarlos de una manera convencional, y cómo los utilizan en sus relaciones con otras personas” (Williams, et al., 1999, p. 368). Los autores reconocen la importancia de comprender cómo cambian los usos de los objetos con el desarrollo, pero circunscriben este estudio a las relaciones del niño con los objetos. Es importante destacar que estos investigadores no pretenden enfatizar los problemas de relación niño - objetos jerarquizando una dimensión física de la interacción del niño con autismo por sobre una social pre-existente, sino más bien impugnar el uso

restringido del término social en referencia exclusiva a las relaciones interpersonales. En este sentido abogan por una concepción social de los objetos, “los objetos existen en un mundo social y, a su vez, son una fuente permanente de influencia social, dando forma a las acciones de la gente de manera común y sirven como foco de las interacciones con otras personas” (Williams, et.al., 1999, p. 368).

Desde esta perspectiva, los problemas de relación con los objetos formarían parte de las dificultades sociales que afrontan los niños con autismo. La hipótesis primaria de este equipo de investigadores, reside entonces en que un deterioro en las relaciones interpersonales puede entrañar por sí misma las interrupciones correspondientes en el uso de objetos (ibíd.). Desde esta consideración, sustentan sus estudios en una concepción sociocultural desde la cual se entiende que el aprendizaje del uso de los objetos es un proceso inherentemente social (Leontiev, 1981; Valsiner, 1987; Volpert, 1985). En esta dirección teórica Williams et al. indagaron como el modo en que los niños se enfrentan con los objetos puede incidir en sus relaciones con otras personas y, lo contrario, ¿cómo sus dificultades con otras personas pueden afectar el uso que hacen de los objetos? (ibíd., p. 369).

De esta manera, Williams, Reddy y Costall (1999) se propusieron confirmar, a través de un primer estudio de revisión teórica, que los niños con autismo tienen problemas en una variedad de áreas de uso del objeto; que es imposible, en la práctica, separar los problemas de relación con los objetos de las dificultades para relacionarse con otras personas, y que es necesaria una investigación más sistemática en ciertos aspectos de la utilización de objetos (ibíd., p.370)

Los autores agruparon los hallazgos de su revisión en dos grandes dimensiones del uso de los objetos (A) individual y (B) interpersonal, para analizar luego (C) el rol de los objetos en la comprensión de los otros y (D) el papel de los otros en la comprensión del objeto.

Tras la revisión Williams et al. (1999) concluyen que las fallas en las investigaciones para apreciar las interconexiones entre las relaciones con la gente y los objetos pueden dar lugar a problemas en la interpretación de resultados de la investigación en relación con la teoría.

Asimismo, la perspectiva sociocultural ha demostrado que la relación con la gente y los objetos no se produce en aislamiento, por lo que dificultades en un área deben ser acompañadas por las dificultades correspondientes a las otras. En tal sentido, las deficiencias en la relación con los objetos son generalizadas, no sólo se evidencian en los aspectos interpersonales de la utilización de los objetos sino también en la exploración sensoriomotriz temprana, funciones tradicionales y usos convencionales de los objetos.

Los datos aportados a partir de la revisión realizada permiten confirmar la naturaleza recíproca de las interacciones entre el niño, otras personas, y los objetos. Esta propuesta sería complementaria a los enfoques que enfatizan la importancia de la atención conjunta para el desarrollo social posterior.

Los niños con autismo, experimentarían dos problemas relacionados: por un lado, en la medida en que no utilizan a los otros como guía para estructurar sus propias acciones con los objetos, son excluidos de un proceso importante, social de aprendizaje sobre el significado de los objetos. Por otra parte, el sentido de lo que hacen con los objetos y las formas en que los exploran son frecuentemente muy idiosincrásicos y esto, a su vez, aumenta su dificultad en el establecimiento de atención conjunta con otra persona a un objeto.

El problema de los niños con autismo para relacionarse con los objetos, reviste una dificultad fundamental para el desarrollo, especialmente porque los objetos juegan un papel clave en la facilitación de relaciones interpersonales, siendo un puente para el desarrollo de diversas habilidades sociales, incluido el lenguaje (Ibíd., p.376)

En la misma perspectiva teórica pero haciendo foco en los usos de los objetos en el contexto del juego funcional, estos autores se propusieron ampliar la definición de las conductas de juego funcional y precisar su medición. Con esto se pretendía superar los errores frecuentes de interpretación en los estudios, como consecuencia de usos limitados de medidas y criterios de codificación (i.e. diferencias en la duración y calidad del juego, comparada en grupos de diferentes niveles de desarrollo).

Así, los investigadores elaboraron un sistema de clasificación para identificar diferentes tipos de juego funcional, dividiendo los actos de juego funcional en subtipos. Este diseño permitió realizar una evaluación, considerando la progresión del desarrollo propuesta por la investigación con niños de desarrollo típico. Para ello, tomaron medidas de su variedad, frecuencia, duración e integración (Ibíd, 2001, p. 69).

La muestra fue conformada por niños de desarrollo típico, Autismo y Síndrome de Down (entre 11 meses y 5 años 5 meses).

En cuanto a la situación e interacciones en las que fue estudiada la relación niño – objetos (juguetes en este caso), los autores plantearon un procedimiento naturalista y flexible. Tras el análisis de los resultados, señalan que aunque los niños con autismo pasaron menos tiempo participando en el juego funcional y produjeron menos actos funcionales que cualquiera de los

grupos control, estas diferencias no fueron realmente significativas. Sin embargo, un análisis más detallado de la composición del juego funcional demostró para cada uno de los grupos claras diferencias en términos de: *diversidad, elaboración e integración de actos simples* que involucran objetos individuales (e.g. como llevar una taza a la boca); *menor producción de actos diferentes*; y menor producción de número de secuencias funcionales.

Así, aunque estos niños presentan determinado juego funcional, la evidencia sugiere que su frecuencia y calidad contrasta marcadamente con la de los niños de desarrollo típico y niños con otras discapacidades de aprendizaje, al menos en situaciones no estructuradas.

Según los autores estos hallazgos sugieren que los niños con autismo tienen problemas más precoces, en el desarrollo, que lo que Leslie (1987) señala cuando argumenta que el autismo deriva de una deficiencia específica en el mecanismo de disociación necesaria para el surgimiento de metarrepresentaciones, imprescindibles para la producción de juego simbólico y para el desarrollo de una teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985, en Williams, et al., 2001). Si bien los niños no presentaron problemas específicos en los actos funcionales auto-dirigidos, se observaron dificultades en la descentración, de los actos auto dirigidos, frente a los dirigidos a otros<sup>73</sup>. A partir de estos resultados, Williams et al. (2001) proponen explicaciones alternativas, que no circunscriben las alteraciones del juego al mismo juego funcional sino que se derivarían de aspectos más generales del desarrollo. Partiendo del supuesto de que el nivel de convencionalidad de los objetos no está predeterminado sino que se adquiere en la relación con los otros miembros del grupo social los autores hipotetizan que los problemas no residirían en la producción de sistemas funcionales, sino en su adquisición. Así, la baja diversidad y elaboración de juego funcional expuesta por los niños puede ser consecuente de sus dificultades para relacionarse con la gente, en lugar de un déficit exclusivo de Funciones ejecutivas.

Cabe aclarar que los investigadores explican la dificultad particular en el juego funcional elaborado pero no en el juego simple, como una posible consecuencia de que el primero es mucho más dependiente de la mediación de otra persona, que el segundo. Entienden así, que realizar un simple acto funcional, tal como empujar un coche por el suelo, se puede adquirir a través de instrucciones de otras personas, pero también a través de la exploración solitaria del objeto en sí mismo (Rocissano,1982). En este sentido, la estructura física de los objetos en sí puede ayudar a dar

---

<sup>73</sup> Considerando que estas transiciones en el desarrollo típico siguen una progresión desde acciones pretendidas a. dirigidas a sí mismo, (por ejemplo, el niño cepilla su propio pelo), b. dirigidas al otro, (como sus padres o una muñeca), y c. la acción de estos como agente.(Ibíd., p. 74)

forma a la funcional sin necesidad de apreciar su significación en términos de comportamiento social (Ibíd., p. 75). En el caso de los actos funcionales elaborados, el nivel de convención de las acciones requieren un mayor grado de participación con otras personas en un entorno compartido. Situación, que en palabras de Loveland (1991), "predispone a las personas a utilizar objetos, interpretar los acontecimientos, y así sucesivamente" (en ibíd., p.75). Para producir esos actos el niño necesita ir más allá de las propiedades físicas de un objeto y apreciar su importancia social (Lord, 1985).

Una tercera explicación posible, es que el desarrollo del juego se ve afectado negativamente tanto por las disfunciones ejecutivas, como por las interacciones sociales empobrecidas. Así, los hallazgos presentados serían consecuencia de una dificultad en el aprendizaje acerca de los objetos, mediado por la relación con otras personas, sumado a la dificultad para generar esquemas de conocimiento de uso de objetos.

Siguiendo la dirección planteada en los estudios comentados, Williams (2003) cotejó, a través de una revisión teórica, la evidencia empírica relativa a la exploración temprana solitaria del objeto y el juego funcional; así como de las diversas formas de juego padre-hijo, en los primeros 14 meses de vida en niños de desarrollo típico y autismo.

En cuanto a la exploración solitaria temprana del objeto en los niños con autismo, los datos permitieron confirmar que esta se caracteriza por ser inusual y se presenta con un desfase respecto de la edad cronológica de los niños.

Respecto de la interacción con los objetos en los juegos diádicos con los padres, los estudios previos reportan dificultades particulares respecto del empleo de gestos de atención conjunta destinados a hacer un objeto "tema" de atención compartida; así como de la escasa o ausente propensión a realizar invitaciones a sus padres para actuar con un objeto. Predominando cierta preocupación habitual por el uso solitario de objetos.

Según los autores estos resultados dan cuenta de la necesidad de mayor investigación sobre este tópico que indique si determinados comportamientos primarios del juego, están en su "lugar" antes de la aparición de formas más sofisticadas, así como el grado en que las primeras formas de juego sustentan el desarrollo del lenguaje, la cognición, comunicación social y el afecto.

Bajo el halo de la perspectiva socio – cultural, retoman el concepto de affordances desde una perspectiva de fuerte impronta socio-cultural, lo que les permite comprender que el objeto invita a determinados usos sociales, construidos socialmente y en relación con otros (i.e. no invita solo, sino a través de los otros). De esta manera, la hipótesis que indaga esta investigación se articula

con la concepción semiótico – pragmática, explicando las alteraciones en la relación niño - objetos en virtud de las alteraciones en la relación con las personas, ya aquellos se vuelven objetos de uso social en la trama de estas relaciones. No obstante, si bien Williams et al. no entrelazan los usos de los objetos con el desarrollo del signo, plantean una unidad de análisis triádica (niño – adulto – objeto), no sólo como objeto de estudio sino como tríada básica de desarrollo en la que subraya al objeto como elemento que afecta y es afectado en ese triángulo de interacciones. El acceso al uso convencional de los objetos tiene para estos autores, importantes implicaciones para el desarrollo psico – social del niño: la posibilidad de interactuar con otros (a través de los objetos y sobre estos), de compartir un mundo de significaciones, e incluso la relevancia de esto en el desarrollo del lenguaje. En este sentido, dejan entrever una posición pragmática de los usos, relevante para la comunicación.

En virtud de lo expuesto, y antes de pasar al análisis de los resultados para el tercer objetivo, cabe una reflexión acerca de los modos en que ha sido estudiada la relación niño – objetos en los estudios reseñados. En línea con el planteo que realizan Goubet, Rochat, Maire-Leblond y Poss (2006, pp. 161-162), en relación con los estudios del desarrollo típico, la situaciones diseñadas para la investigación en el campo del autismo, ponen de manifiesto la menor atención que han recibido los factores sociales y el aprendizaje social por parte de los investigadores y teóricos interesados en el desarrollo cognitivo temprano. Esto queda evidenciado en el hecho de que los niños son generalmente observados mientras exploran e intentan resolver un problema práctico ellos mismos, sin la ayuda o instrucción de otros (Piaget, 1952; Willatts, 1990; McCarthy et al., 1999, en ibíd.). Mientras que la investigación con niños mayores demuestra cómo la interacción con los otros facilita la resolución de problemas a través de la participación guiada y el andamiaje (Vygotski, 1978; Rogoff, 1990, en ibíd.), pocos estudios se han centrado en cómo los factores sociales pueden guiar a los niños cuando empiezan a resolver problemas prácticos tales como alcanzar y recuperar objetos. Este tipo de estudio permitiría el análisis de diversos actos comunicativos, su conocimiento y la construcción de derivaciones prácticas para la intervención temprana.

### **11. 2. 3. Comparaciones entre las diversas concepciones de signo presentes en los estudios de la muestra e identificación de sus alcances y límites para la detección temprana del trastorno, desde una perspectiva pragmático-semiótica del desarrollo.**



## Resultados del Objetivo N°3

### **11. 2.3.1. Análisis de la relación niño – objetos en la investigación sobre desarrollo del autismo. Algunas implicaciones para la identificación temprana.**

En el análisis de los resultados correspondientes al segundo objetivo de este estudio, se brindó especial atención al modo en que ha sido abordada la relación niño – objeto en las investigaciones especialmente orientadas sobre este tópico. La revisión bibliográfica evidenció que existe menos consenso sobre los modos de relación con los objetos, en el desarrollo temprano del niño posteriormente diagnosticado con autismo, frente a otras alteraciones señaladas habitualmente, tales como: la alternancia de la mirada adulto – objeto, los señalamientos protodeclarativos y el juego de simulación con miniaturas. Estos comportamientos socio – comunicativos, ampliamente reconocidos por la comunidad científica como discriminantes del cuadro, durante los dos primeros años de vida, se cuentan entre los criterios de riesgo que mide el CHAT, una de las herramientas de pesquisa más divulgados para la identificación de signos de alarma del autismo. Sin embargo, a pesar de su extendido uso, la misma no fue validada en la mayoría de los lugares en las que se la utiliza, y ha sido foco de cuestionamiento de diversas investigaciones (e.g. Zwaigebaum et al., 2005) por no valorar las diferentes áreas del desarrollo, así como porque su aplicación es factible recién a partir de los 18 meses de edad, cuando las dificultades del desarrollo resultan, muchas veces, evidentes, como se ha expuesto anteriormente en este trabajo. En suma, algunos autores tales como Ozonoff et al. (2008), llaman la atención acerca de que aún cuando utiliza la observación directa, el CHAT no contempla el uso de los objetos entre sus ítems. En contraste con esta omisión, este equipo de investigadores afirma que el uso atípico de objetos simples, particularmente su prolongada o inusual exploración visual así como girarlos o rotarlos mientras son examinados, constituye otro de los potenciales marcadores tempranos de Autismo, junto con la observación de la respuesta al nombre.

Respaldan esta aseveración los aportes de Wetherby et al. (2004), quienes ubican a las “acciones repetitivas con objetos” entre las nueve red flags que diferencian a niños con Autismo de niños con desarrollo típico o retraso en el desarrollo en el segundo año de vida. Asimismo, destacan la “ausencia de juego con una variedad de juguetes convencionalmente”, como una de las cuatro *red flags* que distinguen a los niños con TGD de niños con desarrollo típico (DT) pero no de niños con

retraso en el desarrollo (RD). A su vez, estos hallazgos confirman lo documentado por estudios clásicos, tales como los de Osterling y Dawson (1994, 1999), realizados a partir de vídeos familiares, aunque se diferencian especialmente cuando agregan el dato relativo a la presencia de movimientos repetitivos discriminantes del TGD y RD, en consonancia con lo reportado por Lord (1995) y DiLavore et al. (1995; en Wetherby, 2004).

Ahora bien, el hecho de que los estudios no hayan reportado diferencias entre usos típicos y atípicos, en el desarrollo temprano del autismo, respecto de otros desarrollos (RD o DT), podría ser consecuencia de la falta de distinción, entre estos dos factores, en el área de valoración de los comportamientos repetitivos, en las herramientas de detección y evaluación (según se expuso en el rastreo del punto 2.2.2). En esta dirección, Szatmari et al. (2006) revelan la insuficiencia del dominio RRBI, de la ADI-R, e incluso la carencia de especificidad de los ítems que incluye, como categoría de análisis de un conjunto de conductas que son heterogéneas y trascienden el constructo tal como se representa en esta herramienta.

Se confirma así que la ausencia de marcadores claros para la valoración de la relación niño – objetos en el desarrollo temprano, ha hecho que la misma no sea considerada como conducta a analizar, o bien que los parámetros de análisis hayan sido imprecisos como para permitir identificar determinadas alteraciones, que competen a este tópico, y sus correlaciones con otros dominios del desarrollo temprano.

De hecho, los estudios reseñados dan cuenta de que prioritariamente las conductas repetitivas han sido evaluadas a través de entrevistas (e.g. ADI-R) o reportes de los padres, así como de otras escalas específicas (e.g. Repetitive Behaviors Scale, de Bodfish, Symons, Parker, & Lewis, 2000, en Loh et al., 2007), más que por medio de la observación directa. En consonancia con esto, Szatmari, et al. (2006) señalan que el estudio empírico de la temática en el campo científico ha sido escasamente abordado y abogan por la elaboración de instrumentos específicos que permitan agudizar el conocimiento acerca de este tipo de conductas, así como identificar su valor como precursora de otras habilidades del desarrollo.

Por tanto, diversos motivos confluyen para que los hallazgos reportados por los estudios expuestos (Ozonoff et al., 2008, Wetherby et al., 2004, Bruckner y Yorder, 2007, Loh, Bryson et al. 2007,

entre otros), resulten novedosos e incluso disonantes con los datos divulgados por otras investigaciones.

Por un lado, Ozonoff et al. (2008) señalan la importancia de la relación entre el tipo de objetos que se utilizan habitualmente en las evaluaciones, y las oportunidades que proporcionan, en cuanto a los comportamientos repetitivos específicos como girarlos o mirarlos de forma inusual (aspecto que será retomado más adelante). No obstante, vale recalcar que en la “Tarea de exploración” diseñada por estos autores, la selección de objetos se orienta a elicitare ciertos comportamientos, que no se corresponden con usos socialmente predeterminados o convencionales, como podría suceder por ejemplo con las cajas, cuencos, muñecos, etc. (sean usos funcionales o simbólicos).

Cabe también considerar que los parámetros en los que se sustentan estos autores para clasificar los usos de los objetos en típicos y atípicos, podrían ser cuestionados en la medida en que los niños de desarrollo típico a los 12 meses de edad además de agitar, golpear, chupar y empujar, hacen otras cosas con los objetos, que implican un uso del objeto como miembro de una clase.

Asimismo, el atributo de uso típico suele aparecer en las herramientas señaladas como sinónimo de adecuado, apropiado o correcto, en donde el calificativo estaría enfatizando la cualidad del uso (correcto) en relación directa con el tipo de uso (típico o en otros términos: convencional). Esta caracterización de los usos opera una reducción en las lecturas posibles de lo que el niño hace, lo cual deriva en un empobrecimiento de la valoración que se traduce muchas veces en la falta de registro de este aspecto entre los parámetros diagnósticos y, más aún, en sus implicaciones para la intervención (e.g. si pudieran establecerse niveles de usos desde los cuales evaluar y diseñar el trabajo a realizar).

En suma, a excepción de algunas escalas de evaluación que ponen en relación las conductas estimadas con la edad del niño, la mayoría no suele considerar esta vinculación, al menos explícitamente. Sin embargo, la razón para considerar si un uso es típico o atípico no debería residir únicamente en el tipo de uso, sino en la coexistencia entre los tipos de usos, la frecuencia y duración de los mismos, la situación en la que acontecen (i.e. en acción solitaria con los objetos, en interacción con adulto, ante alguna mediación del mismo, etc.), así como el momento del desarrollo en el que se encuentra el niño.

Otro factor que cabe resaltar es la consideración de los usos de los objetos que se hace en cada instrumento utilizado por los estudios, en relación con el área de valoración más amplia en la que se incluyen (generalmente RRBI o Juego). De hecho si el uso restrictivo o atípico es considerado

en el marco de la evaluación del juego, la particularidad del mismo tiende a solaparse en la valoración general de esta habilidad más global, desmereciéndose la importancia de la cualidad específica de la conducta.

Por otra parte, en gran medida, las diferencias de los resultados de las investigaciones para este tópico, se pueden resumir en las diferencias metodológicas asumidas en cada una. En principio, los estudios prospectivos, frente a los retrospectivos, pueden resultar más sensibles a las sutiles diferencias en el desarrollo<sup>74</sup>, especialmente a la hora de observar los usos atípicos de los objetos. En consecuencia, muchos investigadores enfatizan la importancia de la evaluación directa frente a las grabaciones e informes de los padres, como instrumentos de gran utilidad para el estudio de las alteraciones del desarrollo temprano, en general, y de temática que se analiza en particular. Al respecto, Palomo et al. (2006) ha indicado que, por un lado las familias frecuentemente filman a sus hijos filtrando los comportamientos anormales; además no suelen realizar grabaciones de los niños involucrados en juegos con objetos.

Por último, cuando se recogen reportes de los padres, habitualmente se omiten preguntas sobre el uso de los objetos, a la hora de definir las medidas de análisis (se omite o aparece agrupado con otros comportamientos repetitivos como las estereotipias motoras y los movimientos compulsivos). (En Ozonoff, et al 2008).

Por lo expuesto, los investigadores proponen que se debería examinar si la tasa de usos atípicos, restrictivos, o particulares de los objetos (Ozonoff, et al. 2008; Bruckner y Yorder, 2007, Williams et al. 1999; 2001; 2003), así como la discriminación de subdominios de comportamientos restrictivos (e.g. Szatmari, et al., 2006, entre las investigaciones de RRBIs referidas en 2.2.2), pueden mejorar la sensibilidad y especificidad de la identificación temprana y el desarrollo de nuevos instrumentos de screening y evaluación. Así como también, en línea con Bishop et al. (2006), la ausencia de determinados comportamientos, a una cierta edad, podría incidir en la estimación pronóstica del trastorno. Otra correlación en la que sería importante profundizar, en concordancia con lo señalado por estos autores, es si la adquisición de comportamientos productivos se asocia con una reducción de la frecuencia o severidad de las RRB, dada las implicaciones clínicas sobre las que redundarían estos hallazgos.

---

<sup>74</sup> En línea con lo expuesto en el documento realizado por un grupo de investigadores reconocidos en el área, acerca de la metodología preferida para el estudio del desarrollo temprano del autismo: Zwaigenbaum, Thurm, Stone, , Baranek, Bryson, Iverson, Kau, Klin, Landa R., Lord, Rogers, & Sigman, (2007)

A partir del análisis y las relaciones expuestas, surgen algunas recurrencias en las investigaciones referidas, entre otras: la excesiva fijación visual de los niños con autismo al mundo a los objetos, sobre las cuales se identifican hipótesis diversas, en las que será preciso detenerse. Asimismo, las resonancias de estas explicaciones para la comprensión del desarrollo cognitivo y comunicativo, que la psicología ha tendido a estudiar como vías dicotómicas, acuñan importantes implicaciones para la detección e intervención temprana del autismo. A continuación se presentarán algunas reflexiones respecto de estas discusiones.

### **11. 2.3.2. Dicotomías en los estudios del desarrollo temprano del autismo: personas *versus* objetos, cognición *versus* comunicación. Implicaciones para su detección y valoración.**

El informe de Kanner de 1943, sienta las bases históricas para la descripción del trastorno autista e inaugura una serie de discusiones. Una de ellas, de especial relevancia para este trabajo, es la relativa al contraste entre las dificultades que experimentan los niños con Autismo en las relaciones con las personas por oposición a la preservada relación con los objetos. Sin embargo, las descripciones de los once casos que testimonia aquel clásico documento indican ciertas particularidades en la relación de los niños con los objetos, aún cuando él mismo enuncia que el niño autista “tiene buena relación con los objetos”(…) lo cual relaciona con la sensación que experimenta “de absoluto poder y control”. Sin embargo, en el mismo párrafo explica: “Donald y Charles, a partir del año de edad, comenzaron a ejercitar este poder haciendo girar todo lo que pudiera girarse, y saltando extasiados cuando veían dar vueltas a los objetos” (versión digital, s/n°). Por tanto es preciso interpretar con cautela a qué refería el propio Kanner cuando calificaba la relación niño – objeto, como una *buena relación*. En el mismo estudio, el propio teórico muestra evidencia de usos inusuales de los objetos (e.g. giros u otras acciones repetitivas, extrema fascinación o miedo hacia determinados objetos, exploración oral prevalente de los mismos, y aparente falta de sentido de pertenencia), a modo de ejemplificación de la característica de esta “aparente preferencia por los objetos, frente a las personas”, que más tarde (Kanner, 1944), terminará identificando como uno de los criterios para el diagnóstico de autismo. Se sientan así las bases del agudo contraste personas vs. objetos, tantas veces recogido en trabajos posteriores, como se retomará a continuación.

- ***Fijación visual sobre objetos - desinterés por estímulos sociales. Hipótesis y discusiones:***

Zwaigenabum, Bryson et al. (2005), autores del AOSI, señalan dos fenómenos críticos del desarrollo temprano de los niños posteriormente diagnosticados con autismo. El primero, entre los 6 y 12 meses de edad, intervalo en el cual los bebés de su estudio presentaron una manifiesta emergencia de las alteraciones del desarrollo. En este período, se han documentado disminuciones en la capacidad para *desenganchar la atención visual* en los niños que posteriormente mostraron deficiencias sociales y comunicativas propias del diagnóstico de Autismo (Zwaigenabum et al., 2005).

El segundo momento crítico, entre 12 y 24 meses, es el período durante el cual anteriores estudios retrospectivos (e.g. Lord et al., 2004.; Goldberg et al., 2003, en Bryson et al., 2008) han identificado regresión en el desarrollo, corroborado prospectivamente en los estudios de este equipo de investigadores, con la disminución de las puntuaciones de coeficiente intelectual (CI).

El primer aspecto, fijación visual, ha sido señalado en varios de los estudios reseñados en este trabajo. Esta conducta, descrita muchas veces como *intenso interés hacia los objetos*, es considerada como uno de los signos de alarma para el autismo, incluso en los patrones de desarrollo regresivo (Maestro et al., 2006).

En esta dirección, Bruckner y Yoder (2007) justifican estas conductas, sobre las cuales prestan evidencia empírica, con su hipótesis acerca de que el incremento de “fijación”, o bien la disminución de la capacidad de desengancharse del foco de atención, sería consecuencia de un mayor compromiso del niño en el uso restringido de objetos.

En consonancia con esta propuesta, Ozonoff, et al. (2008) subrayan, como se ha visto anteriormente, la *exploración visual inusual de los objetos* como uno de los usos atípicos de objetos más notables a los 12 meses en los niños posteriormente diagnosticados con Autismo/TGD. El hallazgo de que estos niños dedicaban períodos más largos de tiempo en mirar los objetos condujo a los autores a recoger posibles explicaciones, algunas de ellas se retoman a continuación. Por un lado resaltan la explicación brindada por Mottron et al. (2007), quienes vinculan estas conductas con una posible función de regulación frente a la abrumadora cantidad de estímulos visuales del entorno, indicando que los sistemas atencionales podrían estar alterados en el desarrollo de niños con TEA, tal y como ocurre en las personas mayores con este diagnóstico. Esto podría implicar impedimentos en las redes frontal – parietal – cerebelosa, aunque se desconoce si

estas dificultades atencionales están presentes en la primera infancia. Por otra parte, refieren los hallazgos de Chawarska y Volkmar (2005) y Swettenham et al. (1998), quienes señalan que si los niños con TEA tienden a mirar más tiempo a los objetos y experimentan diferencias en orientarse a otros estímulos del entorno, esto podría derivar en una cascada evolutiva en la que la atención a los objetos iría creciendo, hasta alcanzar, en el segundo año de vida, una indudable focalización de la atención en objetos frente a las personas. Por último, aluden a la hipótesis socio – motivacional de Dawson et al.(2002) y Schultz (2005) en la que se postula que “el menor valor que los estímulos sociales (caras, voces) tienen para los niños con TEA reduce su motivación para participar socialmente con las personas”. En consecuencia, si los niños con trastornos del espectro de autismo, no participan plenamente en interacciones que constituyan “fuente de ricas experiencias sensoriales, es probable que busquen otros caminos de estimulación sensorial”. Atendiendo a esta explicación, la exploración visual inusual sería una derivación de los impedimentos primarios, que experimenta el niño en su primer año de vida, para participar en el sistema de recompensas sociales (en Ozonoff et al., 2008, p. 467-468).

Se advierten así dos posturas contrapuestas, una en la que se explica la exploración visual inusual como origen de las alteraciones sociales, y en contraste, la que defiende que este tipo de exploración sería resultado de las alteraciones sociales. En esta última, la hipótesis socio – motivacional, los usos atípicos se ligan con las carencias que experimenta el niño en el ámbito *sensorial*, al *no participar plenamente en interacciones con el adulto* (fuente de estas experiencias). Sin embargo, no se encuentra referencia a la carencia que el niño experimenta respecto del aprendizaje de los usos convencionales de los objetos que son introducidos, a través de las mediaciones semióticas, por el adulto en las interacciones de las cuales el niño no participa plenamente. Esto podría explicarse, en virtud de la distinción que se realiza, desde esta perspectiva, entre “estímulos sociales”, para referirse a factores provenientes de las personas, y “experiencia sensorial”, cuando se trata de objetos. Por tanto, sería factible inferir, que la concepción de objeto subyacente a esta hipótesis se circunscribe a sus propiedades físicas, y que el aprendizaje de sus distintos usos no se considera entramado en un tejido de signos.

En contraste, es preciso recordar que la hipótesis de Bruckner y Yorder sugiere que el uso reducido de la *attentional searchlight*, sería resultado del uso restringido de objetos, y en tal sentido esto potenciaría un mayor desinterés por el entorno.

Otras vinculaciones relativas al incremento de la fijación visual y a la dificultad para desenganchar la atención, han sido reseñadas anteriormente. Al respecto, Adamson et al. (2009), en su estudio sobre desarrollo de los estados de compromiso conjunto, encontraron que los niños manifestaban preferencia por objetos “familiares”, ante la introducción de objetos desconocidos. En consecuencia, para estos autores el déficit en los estados de compromiso conjunto no se circunscribiría sólo a la esfera de la relación con las personas sino con un menor interés y atención consecuente de los niños con TEA hacia objetos nuevos.

Por último, vale retomar aquí, la hipótesis acuñada por Williams et al. (1999, 2003), quienes proponen que las dificultades manifiestas en el último trimestre del primer año de vida del bebé, no constituyen el punto de partida de la alteración, en tanto los niños entonces ya tienen una historia de relaciones con los objetos, claramente afectada.

De esta manera, la particular relación con los objetos se constituiría, a su vez, en una interferencia respecto de las interacciones con las personas. En palabras de Williams y cols., estas características crearían obstáculos adicionales para el establecimiento de la atención compartida a un objeto con un cuidador, por encima de los que el niño con autismo tiene en sus relaciones con las personas.

En este sentido, algunos autores consideran que puede ser necesario que el cuidador ingrese en los significados idiosincrásicos que los objetos a veces tienen para el niño con autismo como un puente hacia el desarrollo de diversas habilidades sociales, incluidas las lingüísticas (en, Williams, et al., 1999, p. 374). Se pone sobre relieve entonces, el potencial que la relación particular con los objetos puede alcanzar, siendo en algunas circunstancias incluso un puente hacia el mundo compartido desde el aislamiento, tal como testimonian algunos adultos con autismo de alto funcionamiento (e.g. Temple Grandin).

Las investigaciones referidas coinciden en afirmar que estas alteraciones manifiestas en la relación del niño con los objetos y los otros se traduce en posteriores disrupciones a nivel del desarrollo cognitivo-comunicativo. Por tanto, los dos fenómenos críticos descritos por los trabajos de Bryson y Cols., referidos al inicio de este apartado, parecen guardar estrecha relación entre sí, aún cuando los autores no las abordan explícitamente, y resultan de interés en cuanto al objeto de estudio de este trabajo.

En esta línea de análisis, se podría concluir que si en el desarrollo típico desde los 7 meses de edad



los bebés comienzan<sup>75</sup> a realizar usos no canónicos de los objetos (Rodríguez et al., 1999, 2005) y estos operan como estribo de los usos canónicos, construidos en base a convenciones sociales, con y desde las medicaciones que ofrecen los adultos; y los niños posteriormente diagnosticados con Autismo precisamente en este período empiezan a evidenciar dificultades para realizar alternancias, e incrementan la fijación de su atención visual en los objetos, de lo que se privan estos niños, entre otras cosas, es de la posibilidad de incorporar en esa interacción de alternancia (i.e. que los estudios han analizado desde la atención conjunta) las reglas y las convenciones. De esta manera, los niños se relacionan con los aspectos físicos del objeto, es decir *con el objeto en su realidad material* y no el objeto como construcción social como miembro de un clase con propiedades públicas de uso<sup>76</sup>. Esto nos lleva a considerar también el *tipo de exploración* del objeto que realiza el niño posteriormente diagnosticado con Autismo, entendiendo que este período del desarrollo está fuertemente imbuido de los aportes del adulto, quien permite que esa materia que se explora en pleno ejercicio sensorio - perceptivo, sea materia significada socialmente, y en ese sentido objeto, con usos convencionales compartidos, y no sólo pura materia indiferenciada.

- ***Relaciones entre la fijación en el mundo material y las alteraciones en el desarrollo cognitivo – comunicativo:***

Como se ha sugerido en el apartado anterior, en la medida en que el niño comienza a "fijarse en el mundo material", la comunicación y la cognición, procesos solidarios que siguen una misma vía genética de desarrollo, se verán afectadas. Arribamos de esta manera a una de las hipótesis, motor de este estudio, sobre la cual la revisión arrojó vasta evidencia.

Por un lado, se reseñaron los hallazgos de Bruckner y Yoder (2007), quienes confirmaron la existencia de una correspondencia significativa entre el uso restringido de los objetos y el posterior desarrollo de la atención conjunta e imitación motora. En consonancia con esto, los resultados de Ozonoff et al. (2008) que ratifican estas relaciones entre uso atípico temprano de los objetos y el posterior funcionamiento socio – comunicativo y cognitivo (Ozonoff et al., 2008, p. 467).

Por otra parte, se identificaron estudios de correlación entre desarrollo cognitivo no verbal y lenguaje, que ha sido núcleo de preocupación de diversos investigadores considerados en este

---

<sup>75</sup> Aunque, inclusive desde mucho antes, cuando el adulto interviene también se presentan otros tipos de usos conjuntos más complejos, en la medida que los niños muestran cierta flexibilidad a ingresar en la interacción triádica accediendo a otros niveles semióticos en esa situación de andamiaje.

<sup>76</sup> Lo que equivale a una redundancia semántica según se ha profundizado en el Cap.7

trabajo (e.g. Weismer et al., 2010; Morike et al., 2010). No obstante, en menor medida se han hallado trabajos en que se problematizan las relaciones entre comunicación y desarrollo cognitivo, en los términos referidos desde la perspectiva en la que se sostiene este proyecto. Al respecto, cabe hacer mención a algunas líneas de investigación que en las últimas dos décadas se han interesado en temáticas afines a este problema de estudio.

Entre otros, se ubican los trabajos de Sipes, Matson, et al., (2011), quienes analizan el carácter de la comunicación en tanto moderadora, en concordancia con los estudios de Adrien et al. (1995), Blas, Adrien et al. (2005), Thiebaut, Adrien et al. (2005), en la que se señalan dificultades de regulación en los niños con autismo, sugiriendo una relación entre estas alteraciones y la comunicación. La presencia temprana de dificultades relativas a la regulación motora aún cuando no se evidencian alteraciones en el desarrollo socio – comunicativo, resulta un aporte significativo de este grupo de investigadores que encuentra correlato en los hallazgos del equipo de Adrien et al. y pueden tener importantes repercusiones para la comprensión del desarrollo temprano del autismo. Este equipo sostiene que la dificultad de los niños con autismo para modificar y cambiar el comportamiento (*tendencia a la igualdad*) se encontraría ligada a la capacidad de regular la conducta, y esto guardaría conexiones con las alteraciones características de las áreas de socialización y comunicación (*impresión de soledad*). Por esto los autores indagaron en la regulación de la actividad cognitiva, comparando niños con Autismo con otros con retraso mental<sup>77</sup>. Los resultados mostraron que los niños autistas tenían una dificultad generalizada en el *conjunto de mantenimiento*, cometieron errores más perseverantes cuando el grado de abstracción de la tarea era más alto, y fueron más variables en sus estrategias de comportamiento. Los investigadores vincularon estos hallazgos con el modelo neuropsicológico del grupo de Colorado (Me Evoy et al, 1993;. Ozonoff et al, 1991;. Rogers & Pennington, 1991), en el que el déficit de la función ejecutiva en el autismo podría explicar algunos de los trastornos de comunicación. En esta línea Russell et al (1991, En Thiebaut, Adrien et al, 2010) también interpretaron estos trastornos cognitivos en los niños autistas, como la incapacidad de desligarse de un objeto presente. Estos hallazgos sugieren que la existencia de una deficiencia en la regulación básica podría ayudar a entender "la desregulación funcional de la actividad cognitiva en los niños autistas". Las implicaciones teóricas de los hallazgos de estos trabajos se encuentran en el papel fundamental que

---

<sup>77</sup> Para lo cual implementaron un test adaptado de las tareas piagetianas de permanencia del objeto (Estadio sensoriomotor de Piaget. Etapas de desarrollo IV a VI), así como el instrumento SCEB, reseñado en el apartado 2.2.1.

tienen las habilidades sociales y la génesis de la comunicación para el desarrollo de la autorregulación de las emociones e impulsos.

Si, como ubican estos estudios, existiría una dificultad en la relación del niño con los objetos, y esto implicaría consecuencias para el desarrollo de la comunicación, aún cuando estos estudios no aborden este aspecto desde una perspectiva semiótico-pragmática, constituye un dato relevante a la hora de considerar otros elementos que habitualmente se encuentran ausentes en el campo de la investigación sobre comunicación en autismo y estarían afectando su desarrollo.

Para finalizar, cabe preguntar por los alcances de las medidas de CI que permiten las escalas utilizadas en la investigación del desarrollo temprano, en tanto indican (en el caso del trabajo de Bryson, et al., 2007, p. 18) un adecuado desarrollo de la inteligencia, cuando encuentran que a los 12 meses algunos niños continúan haciendo un uso predominantemente no canónico de los objetos (i.e. el exceso de “mouthing”). El dato relativo a la ausencia de retraso, en la mayoría de los niños, hacia los 12 meses podría entrar en colisión con los hallazgos comentados sobre el estudio de Ozonoff et al. (2008), y los reportados por estudios previos relativos al desarrollo típico (Rodríguez & Moro, 1999) y en una niña con síndrome de Down (Rodríguez & Palacios, 2007), en los que se indica que a esa edad los niños de desarrollo típico realizan un uso del objeto que muestra un progresivo ingreso al mundo de las convenciones sociales. Desde este marco, el conocimiento se concibe como procesos de mediaciones semióticas y por tanto un modo particular de relación del niño con los otros y a través de ellos con los objetos.

## 12. Conclusiones

En esta investigación se buscó indagar en primer lugar las nociones de signo sobre las cuales se sustentan las investigaciones y, en segundo lugar, los modos en que ha sido tratada la relación niño- objetos en los estudios realizados en las últimas dos décadas sobre detección y desarrollo temprano de los Trastornos del Espectro Autista entre 6 y 36 meses de edad. Los supuestos que orientaron esta revisión se delimitaron en tres consideraciones principales: a) que dichos estudios responden prioritariamente a un enfoque lingüístico; b) que en los casos en que se realiza observación de “los usos que hace el niño del objeto”, no se incluye la misma entre las categorías de análisis de la génesis del signo y por ende no se la vincula con la construcción del pensamiento del niño, ni con los nichos comunicativos donde se arraigan y que configuran sus componentes pragmáticos; y c) que la unidad de análisis predominante en los enfoques metodológicos adoptados por los estudios mencionados, es principalmente diádica: niño – adulto o bien niño – objeto. Para ello se realizó una exhaustiva revisión, análisis e interpretación de los estudios seleccionados a partir de lo cual se aproximaron respuestas a los objetivos planteados desde nuestros supuestos guía.

En cuanto al primer objetivo que buscaba reconocer las *concepciones de signo* implicadas en dichos estudios, los hallazgos mostraron que estas concepciones y/o referencias teóricas sobre las mismas, generalmente no se explicitan.

Por otra parte, las concepciones de comunicación, en los escasos trabajos en los que se explicitan, se alinean con una perspectiva pragmática, otorgando, en la última década, una creciente importancia al análisis de las relaciones entre aspectos gestuales y vocales/verbales, así como a otros elementos que participan en las interacciones, que la bibliografía suele distinguir entre “sociales” y “no sociales”. En esta dirección, se observó un interés ascendente por el estudio de los comportamientos tempranos del niño, relativos al desarrollo de la coordinación, regulación y anticipación. Asimismo se destaca la atención deparada a la función de “monitoreo” visual, a cuyo déficit algunos autores atribuyen las alteraciones más reconocidas de la comunicación, habitualmente caracterizadas como ausencia o disminución de señalamientos destinados a comentar o compartir interés sobre objetos o eventos. Sobresalen también un grupo de trabajos que ha extendido la mirada hacia planteos novedosos para el campo del autismo, considerando los enlaces entre procesos motrices básicos, con la alteración de la acción coordinada y el interés

selectivo, así como su vinculación con la emergencia de la conciencia comprensiva, los ritmos de la comunicación y el aprendizaje cooperativo<sup>78</sup>. Un conjunto de investigaciones recientes profundizan este último aspecto, atendiendo al desarrollo de las intenciones compartidas, de especial interés para la comprensión de la génesis de la comunicación en los niños con autismo (ver Cap. 10, ítems: 2.2.1).

A pesar de esta apertura del foco de estudio de la comunicación, no se han encontrado mayores referencias a la emergencia del signo como tal, a excepción de algunos trabajos claves, tales como los del equipo de Camaioni, que parecen sentar las bases teóricas de gran parte de las investigaciones de este campo; así como también los estudios de Stone y Cols., quienes llaman la atención acerca de la necesidad de volver la mirada sobre el desarrollo de los signos y los usos de las formas de comunicación no convencionales. Estos autores atribuyen también gran importancia a la coordinación de múltiples elementos no verbales, que se ponen en juego en los actos comunicativos.

Por último, gran parte de las investigaciones sobre comunicación se han abocado al desarrollo del lenguaje, al estudio de sus precursores y de las posibles correlaciones con otras habilidades, para lo cual generalmente se han ceñido al análisis de las funciones de los signos más difundidos en la psicología del desarrollo: protoimperativos y protodeclarativos, acuñados en teorías del lenguaje (ver Cap. 10, ítems: 2.1).

Esta consideración podría suponer una colisión epistemológica, puesto que centrarse en la génesis del signo no verbal desde una perspectiva verbalista que opera en el mundo abstracto de dos caras, significado y significante, socava la diversidad del signo en sus múltiples morfologías, sintaxis y funciones, con valor en sí mismo para el desarrollo del niño y no únicamente como precursor del lenguaje.

En relación con los hallazgos del segundo objetivo que buscaba caracterizar el abordaje de los “*usos que el niño hace del objeto*” y las interacciones en las cuales han sido analizados, en relación con lo indagado en el objetivo anterior, encontramos que algunas investigaciones se han ocupado directamente de la relación niño – objeto (ver Cap. 10, ítems: 2.2.2.). No obstante, se evidencia predominio del tratamiento indirecto de este tópico, al estudiar otras habilidades socio

---

<sup>78</sup> Nos referimos especialmente a los trabajos de Seynhaeve & Nader-Grosbois; Trevarthen & Daniel; Blanc, Adrien y cols. cuyo análisis se ha expuesto en el Cap. 10, ítem.2.1.c.

comunicativas como la atención conjunta, funciones comunicativas, lenguaje, imitación y juego (ver Cap. 10, ítems: 2.2.1). Asimismo, los objetos suelen incluirse como tractores de la comunicación espontánea, o motivo para elicitarla, tal como se visualizó en la revisión de los instrumentos de evaluación.

Dentro de los estudios de desarrollo temprano, pero haciendo foco en la génesis de las alteraciones socio - comunicativas y los beneficios de la intervención temprana, algunas investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de contemplar aspectos del desarrollo escasamente considerados en la detección temprana del autismo<sup>79</sup>, no obstante ninguno de ellos se refiere directamente al aprendizaje de los usos sociales de los objetos<sup>80</sup>, en situaciones comunicativas de acción y de compromiso conjunto.

Por otra parte, si bien se evidencian múltiples referencias al carácter disruptivo de la relación de los niños con los objetos, en ningún caso se han encontrado alusiones a la misma en las descripciones de las trayectorias del desarrollo (e.g. de inicio temprano, regresivo, patrón mixto, etc.). Asimismo, no se han hallado referencias a la relación niño – objeto y sus posibles correlaciones con el desarrollo de posteriores habilidades comunicativas y/o cognitivas, así como vínculos entre estas habilidades y los usos de objetos.

Se observa una tendencia al estudio de las relaciones entre comunicación y cognición, principalmente en los trabajos sobre regulación cognitiva (ver Cap. 10, ítems: 2.2.c), y por otra parte articulaciones entre acciones y/o usos inusuales de objetos con el posterior desarrollo socio – cognitivo. Sin embargo, no se identificaron trabajos que vinculen las particularidades de los usos de los objetos en niños con autismo con ambas vías del desarrollo: comunicación y cognición. Cabe señalar que se observa una tendencia a privilegiar el estudio de correlaciones entre inteligencia no verbal y desarrollo del lenguaje, quedando relegado de los estudios de comunicación el abordaje del desarrollo semiótico más amplio.

---

<sup>79</sup> Para profundizar en este aspecto referirse a los trabajos de Goldberg et al.( 2005), Landa (2007), Trillinggaard et al.(2005) y Morike et al.(2010).

<sup>80</sup> Es necesario recordar que la expresión “usos sociales de los objetos” comprende varios tipos de usos no sólo los convencionales. A destacar los usos simbólicos con sus respectivos niveles, los usos privados con una función de autorregulación con sus respectivos niveles, así como los usos rítmicos con sus respectivos niveles. Estos últimos serían los primeros en el desarrollo.

Por último, los estudios que han enfocado los usos que el niño hace de los objetos, no han puesto esto en perspectiva evolutiva, teniendo en cuenta, por ejemplo, qué tipo de usos realizan los niños a la edad en que se efectúa la evaluación y a qué nivel semiótico corresponderían los mismos.

En cuanto al tercer objetivo de este trabajo, correspondiente a las implicaciones de las concepciones analizadas para la detección e intervención temprana, cabe destacar algunas cuestiones revisadas en los hallazgos del mismo.

Para empezar, en la última década los investigadores han enfatizado como núcleo central que se altera en el desarrollo temprano del autismo, la integración de los diferentes aspectos de la comunicación, entendidos como elementos sociales y no-sociales. Sin embargo, es necesario notar que las expresiones: estímulo o elemento no social y objetos, suelen solaparse entre sí en la bibliografía del autismo. Con esto se opera frecuentemente una reducción del objeto a su carácter más básico de “estímulo no social”. El objeto es así despojado doblemente de sus componentes pragmáticos tanto comunicativos como de uso en la vida cotidiana, siendo una constante en la literatura del desarrollo temprano del autismo, sobre la que ha echado luz la revisión expuesta en este trabajo.

Continuando con las implicaciones que se deducen del análisis crítico de este estudio, cabe mencionar la necesidad de avanzar en los criterios para el diseño de valoraciones dimensionales del desarrollo del autismo. Por un lado, considerando una perspectiva macrogenética, relativa al análisis de los trayectos que describen los diferentes cursos del trastorno. Por otra parte, desde una perspectiva de microanálisis, en cuanto al desarrollo semiótico en particular que permita una consideración de la génesis del signo, contemplando la relación niño- objeto en un continuo de desarrollo semiótico-pragmático.

Desde la perspectiva macrogenética, es menester recordar que en las investigaciones se indica que la gran mayoría de los niños que experimentan una regresión pierden comportamientos relacionados con el interés social y la participación, tales como el contacto visual y la respuesta al nombre, así como, en menor medida, algunos niños también pierden el lenguaje. En este sentido, aún cuando la pérdida de signos verbales no es universal, ha sido atendida de modo preferencial en el campo científico, clínico y familiar, constituyendo una de las preocupaciones más frecuentes reportadas por los padres. Sin embargo, no se han hallado referencias a pérdidas o disminuciones relativas a los signos no verbales que involucran objetos. Por lo tanto, si los objetos se convierten

para el niño de desarrollo típico en signo de su uso, y estos se aprenden y se usan en interacciones socio-comunicativas, cabría al menos interrogarse por este aspecto, ausente en las descripciones de la literatura del desarrollo temprano, como se ha visto además a lo largo del capítulo anterior. En esta dirección y siguiendo con las propuestas de revisión de las concepciones del desarrollo temprano del autismo, este trabajo se hace eco de los cuestionamientos de Ozonoff et al. (2011) cuando indican que la comunidad científica ha operado en un modelo de clasificación dicotómica. En contraste, estudios recientes han sugerido que las dos categorías resultan insuficientes para cubrir las formas en que los síntomas emergen, ante lo cual sostenemos la importancia de una consideración dimensional de la génesis de este particular desarrollo. En virtud de estos argumentos, insistimos en la necesidad de agudizar la observación del desarrollo del niño, atendiendo también a los modos en que este se va introduciendo en las interacciones triádicas, sus logros y alteraciones, orientando la mirada hacia los procesos semióticos y no sólo a la pérdida o adquisición posterior del lenguaje verbal u otras habilidades típicas ya señaladas a lo largo de esta revisión. De hecho, la consideración dimensional del desarrollo convoca a los investigadores y profesionales del campo a asumir una posición cualitativa del desarrollo.

En estrecha vinculación con esto y profundizando la perspectiva de microanálisis, es interesante reparar en la caracterización de los usos de los objetos que se han hecho en los estudios referidos (ver Cap. 10, ítems: 2.2.2.). Como hemos visto, se suele tener en cuenta si el niño realiza usos repetitivos o restringidos de los objetos, así como la dificultad para hacer sustituciones de usos y significados en el marco del juego simbólico. Si bien se enuncia el uso convencional de los juguetes como elemento diferencial respecto del desarrollo típico, el hecho de que la relación con los objetos no se haya analizado desde una perspectiva semiótica – pragmática, explica la ausencia de consideración de estas diferencias: uso repetitivo<sup>81</sup>/ no canónico, convencional y simbólico, dentro de un continuo evolutivo, que se aprende en las interacciones sociales con el adulto. En este sentido, se podría señalar un salto semiótico en el análisis de los usos de los objetos, en una línea de dos polos: uso repetitivo y uso simbólico.

Para finalizar, los trabajos que han considerado directamente la relación niño objeto, generalmente

---

<sup>81</sup> Es menester aclarar que el uso repetitivo puede situarse fuera de la línea del desarrollo típico. Mientras que los distintos usos no canónicos y que también se repiten forman parte del desarrollo típico.



lo han hecho enfocando las cualidades de la relación diádica y, aún cuando muchas veces se menciona la tríada niño – adulto – objeto, la misma se analiza en pares diádicos sin prestar especial atención al juego de relaciones dinámicas entre los tres elementos constituyentes de la misma. En tal sentido, resultan aspectos poco explorados los mediadores semióticos de que se sirve el adulto en la interacción con el niño desde el nacimiento y aquellos que implementa el niño en relación con los objetos y los otros en contexto de usos cotidianos de los mismos.

Se pone así de relieve cómo la consideración del objeto en su complejidad de uso y en el seno de la comunicación, a pesar de las evidentes dificultades que los niños con TEA manifiestan al respecto, no suele destacarse entre los signos de alarma del autismo y, en consecuencia no constituyen las prioridades de intervención temprana en las prácticas clínico-educativas. Así, lo expuesto evidencia que los modos en que han sido abordados los índices de riesgo del autismo y el tratamiento que se le da al objeto en el desarrollo temprano del cuadro, difiere de la propuesta de análisis de los sistemas de signos desde la que se configura el planteo de este estudio.

En síntesis, en vista de las conclusiones expuestas a partir del análisis de los resultados sería interesante, de cara a la intervención profundizar en el valor de las mediaciones en el aprendizaje de las interacciones con los objetos y los otros.

Si entendemos desde la teoría socio cultural sobre el aprendizaje, que las interacciones niño – adulto – objeto conforman un proceso social que requiere no sólo de un adulto que instruya sino de un niño que se interese por compartir el foco de atención con ese adulto; lo que en el desarrollo típico parece producirse de forma espontánea e incidental en el niño con autismo requiere de un aprendizaje explícito, redundante, intenso y directo. Esto último resulta especialmente relevante a la hora de considerar el desarrollo semiótico de cara a la intervención temprana.

En la práctica cotidiana los niños dan muestra de requerir hacer con otros, por ejemplo con la mano del otro sobre la propia, con su asistencia física directa; y esto, que en el campo de intervención conductual se ha reducido a la denominación de moldeamiento, implica desde la perspectiva asumida una mediación, es decir un primer nivel de operación semiótica. Los estudios sobre imitación analizados en este trabajo evidencian que mostrar el uso de un objeto para que el niño lo imite, indicar verbalmente su uso y/o iniciar la acción dejándola en suspenso para que el niño la continúe o complete, no constituyen estrategias válidas para el aprendizaje del uso apropiado de los objetos en los niños con TEA. Esta evidencia podría explicarse a la luz de las revisiones realizadas en este trabajo, entendiendo que tanto para dar continuidad a una acción en suspenso

como para seguir un modelo que se ofrece, se requieren de una serie de operaciones semióticas que se manifiestan alteradas en el espectro autista. Sin dudas estas líneas de trabajo podrían resultar fértiles para el campo psico educativo.

Con la realización de este análisis documental crítico, sobre el desarrollo semiótico temprano de niños con TEA se pretende promover la definición de nuevas líneas desde las cuales estudiar los índices de riesgo para la detección e intervención temprana. Entendemos que el trabajo presentado podría constituirse en fuente desde la cual construir futuros instrumentos de evaluación que guíen nuestras próximas líneas de investigación.

Cabe realizar una advertencia acerca de los propios límites del diseño de este estudio, relativos principalmente al formato de texto seleccionado y a los medios utilizados para su búsqueda. En primer lugar, el diseño no nos permite discriminar si las carencias halladas, respecto de las concepciones de signos explícitas en las investigaciones seleccionadas para la muestra, se relacionan con el tipo de formato de los textos pero se encuentran presentes en otros trabajos de los mismos equipos de investigadores. En segundo lugar, la conformación de la muestra se realizó a través de buscadores de bases de datos científicos, con la pretensión de cubrir la mayor parte de los estudios, abarcando un amplio espectro de líneas teóricas y combinaciones relativas a las claves conceptuales para el tema de nuestro proyecto. No obstante esta elección deja por fuera algunos trabajos de otras lenguas, no anglosajonas, escasamente publicados en revistas contenidas en estos sitios, así como otros que no cumplen con sus criterios de publicación.

Con respecto a líneas que se abren para futuros estudios, se mencionan por un lado aquellas que permitan profundizar y continuar realizando revisiones puntuales sobre ciertos temas, entre ellos:

-Consideraciones de las mediaciones semióticas del adulto en relación con las conductas comunicativas y los usos de los objetos en el desarrollo temprano del autismo.

-Análisis de correlaciones posibles entre exploración de los objetos, en niños entre 6 y 12 meses de edad, posteriormente diagnosticados con autismo y su posterior introducción en los usos canónicos de los objetos.

- Análisis de correlaciones posibles entre usos canónicos de los objetos entre los 12 y 24 meses de edad, en niños posteriormente diagnosticados con autismo y el desarrollo de usos simbólicos de los objetos.

- Revisión de la consideración del uso de los objetos en las medidas de CI no verbal.

-Identificación de posibles pérdidas de usos de objetos en el desarrollo temprano del autismo, y las relaciones con otras pérdidas de habilidades socio – comunicativas tempranas, reportadas por las investigaciones.

-Estudio de la permanencia de objetos en el desarrollo temprano del niño con autismo: ¿cómo ha sido estudiada?, ¿qué hallazgos y relaciones se han reportado? ¿qué cabría decir de la *permanencia funcional* del objeto?

-Análisis de las correlaciones en dificultades relativas al ritmo y sincronía en interacciones diádicas tempranas y usos de objetos en interacciones triádicas posteriores.

-Análisis de posibles correlaciones entre el desarrollo de la imitación, las habilidades de comunicación y el aprendizaje de los usos convencionales de los objetos.

Por otra parte se propone construir criterios para evaluar los usos de los objetos en interacciones triádicas niño- objeto – adulto, destinados a favorecer la identificación de las alteraciones en el desarrollo temprano del signo, comprendido en un continuo dimensional; que permita un análisis del desarrollo de la comunicación, del cual derivar orientaciones para la intervención psico educativa temprana con el niño con autismo<sup>82</sup>.

En síntesis, nos hemos propuesto indagar las concepciones de *signo* presentes en los estudios relativos al Trastorno de Espectro Autista, de las últimas dos décadas, en niños entre los 6 y 36 meses de edad, y las implicaciones para la detección de índices de riesgo del cuadro que de ellas se desprenden. Como hemos confirmado en el tránsito por el análisis de las diversas investigaciones revisadas, el autismo se presenta como una alteración conjunta de varios procesos del desarrollo, que a su vez se manifiesta de formas muy heterogéneas. Recuperando una de las citas con las que inaugurábamos este trabajo recordamos que “la ausencia actual de marcadores biológicos claros para el autismo” (Palomo et al., 2005), nos obliga a definir otros modos de identificar y abordar el

---

<sup>82</sup> Considerando además que el objeto se va configurando como referente compartido desde muy temprano en el desarrollo (en torno al segundo mes de vida), según los hallazgos del equipo de investigadores liderado por Rodríguez.

cuadro. En esta dirección, entendemos que las características centrales de este desarrollo no se pueden explicar únicamente por la carencia de ciertos hitos del desarrollo o rasgos conductuales, en tanto el “compromiso interpersonal es algo más que retazos particulares de conducta“ (Hobson, 2000). Atendiendo a estas sutilezas del desarrollo, buscamos complejizar la mirada, procurando vencer absolutismos e ingresar en una comprensión del espectro autista, desde una mirada capaz de capturar tonalidades y matices, identificar posibilidades y ver relaciones. La consideración actual del trastorno como un continuo dimensional sustenta el desafío de esta tarea.

### 13. Referencias bibliográficas:

- Adamson, L. B., & McArthur, D. (1995). Joint attention, affect, and culture. In C. Moore, & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aizencang, (2004). En Elichiry, N. (Comp). *Aprendizajes Escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Bs.As.: Manantial. Cap. 9.
- Anderson, D.K., Lord, C., Risi, S., DiLavore, P.S., Cory, T. A., Welch, K., Pickles, A. (2007) Patterns of Growth in Verbal Abilities Among Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal-Of-Consulting-And-Clinical-Psychology*, vol 75(4), 594-604.
- Ayuda, R. (2005). *Comunicación y lenguaje: Técnicas y juegos de estimulación en contextos clínicos y educativos*. Seminario del Posgrado en necesidades educativas y TGD. FLACSO: Bs. As.
- Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar, Bs. As.:Aique. Cap. 2.
- Baquero, R. (1998) "La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vygotski". *Psyche*, Vol 7, N 1, 45-54.
- Baquero, R. (2001) "Angel Rivière y la agenda post-vigotskiana de la psicología del desarrollo", en Rosas, R. (Ed.) *La mente reconsiderada: En homenaje a Ángel Rivière*. Santiago: Psykhé Ediciones.
- Baron –Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nighttingale, N., Morgan, K., Drew, A., Charman, T., (1997). Marcadores Psicológicos para la detección del autismo infantil en una población amplia. En Rivière. A. y Martos, J. (comp.). *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: APNA -INSERSO.
- Barrena, S. (1996-1997). Charles s. Peirce. *Un argumento olvidado en favor de la realidad de Dios*. Introducción, traducción y notas de Sara F Barrena. Disponible En: <http://www.unav.es/gep/cv-barrena.html> (Bajado 20 de Enero de 2009)
- Barrena, S.(2001) La Creatividad en Charles s. Pierce. *Signos en rotación*, [Edición on-line], 3 (181). Disponible En: <http://www.unav.es/gep/Articulos/SRotacion1.html> (Bajado 20 de Enero de 2009)
- Barrena, S. (2006). La creatividad en Charles s. Pierce. Charles Sanders Peirce. Razón e invención del pensamiento pragmatista *anthropos*, nº 212 , pp. 112-120
- Bartlett, F. (1995) La convencionalización. *Recordar: Estudio de psicología experimental y social*. Madrid: Alianza.

- Belinchón, M., Gortázar, P., Martínez Palmer, M., Flores, V., & García Alonso, A. (1996) La comprensión verbal en el autismo: ¿alteraciones morfosintácticas, semánticas o conceptuales? Presentado en el *5th Congress Autism-Europe*
- Benassi, J.; Valdez, D. (2011) En: D.Valdez y V. Ruggieri. (comps.) *Autismo del diagnóstico al Tratamiento*. Paidós: Argentina.
- Bermejo, V. (2005). Microgénesis y cambio cognitivo: adquisición del cardinal numérico. *Psicothema*. Vol. 17, nº 4, pp. 559-562
- Bono, M., Daley, T., & Sigman, M. (2004). Relations among joint attention, amount of intervention and language gain in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 34, 495-505.
- Bruner, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid: Alianza .
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- Bruner, J.S. (1984/1990). *Juego, pensamiento y lenguaje*. En: J. Linaza (Comp): *Acción, pensamiento y lenguaje: Escritos de J.S. Bruner*. Madrid: Alianza
- Canal Bedía, R. (2000). Habilidades comunicativas y sociales de los niños pequeños preverbales con autismo, En Rivière, A. y Martos, J. (comps.). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA-INSERSO.
- Canal Bedía,R., García Primo, P., Tourino Aguilera, E., Santos Borbujo, J., Martín Cilleros, V., Ferrari, M., Martinez Velarte, M., Guisuraga Fernandez, Z., Boada Muñoz, L., Franco, M, Fuentes Biggi, J., Rey, F., Posada de la Paz, M. (2006) La intervención temprana en Autismo. *Intervención Psicosocial*, 15 (1), 29-47.
- Carpenter, M. (2009). Just how joint is joint action in infancy? *Topics in Cognitive Science*, 1, 380–392.
- Castorina, J. A. (2007) El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo. *Cultura y Conocimientos Sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Aique: Bs.As.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (2012). Prevalence of Autism Spectrum Disorders–Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2008. *Morbidity and Mortal. Weekly Report (MMWR)*; Vol. 61(3).
- Charman, T., & Howlin, P. (2003). Research into early intervention for children with autism and related disorders: methodological and design issues. *Autism*, vol.7, 217-225.
- Chris Plauché J., Scott M. M. and The Council on Children with Disabilities, (2007) Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, vol.120;1183-1215.

- Comte-Gervais I, Giron A, Soares-Boucaud I, Poussin G., (2008). Evaluation de l'intelligence sociale chez l'enfant présentant des troubles spécifiques du langage oral. Présentation d'une échelle d'évaluation clinique. *Evol psychiatr vol. 73 Issue 2*, p353-366.
- Eaves, L. C. Wingert, H., (2006). Screening for autism: agreement with diagnosis. *Autism, vol 10* (3), pp. 229-242.
- Hobson, R. P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- Kamio, y. (2007). Early detection and diagnostic tools. *Nippon Rinsho, vol.65(3):477-80*.
- Chris Plauché, J., Scott M. M. & The Council on Children with Disabilities (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics, 120*, 1183-1215.
- Cole, M., Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico –cultural de la cognición distribuida. En Salomón (Ed.). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Cole, M., Engeström, Y. (2001) Enfoque histórico –cultural de la cognición distribuida. En Salomón (Ed.). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Condouris, Meyer, Tager-Flusberg (2003) The Relationship Between Standardized Measures of Language and Measures of Spontaneous Speech in Children With Autism. *American Journal of Speech – Language Pathology, 12*, (3), 349-359
- Crystal, D. (1983). *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Daniels, A., Rosenberg, R.; Law, J.; Lord, C.; Kaufmann, W.; Law, P. (2011). Stability of Initial Autism Spectrum Disorder Diagnoses in Community Settings. *J Autism Dev Disord, 41:110–121*
- Daniels, H. (2003) *Vigotsky y la pedagogía*, Barcelona: Paidós. Cap. 3.
- Dawson, G., Toth, K., Abbott, R., Osterling, J., Munson, J., Estes, A., & Liaw, J. (2004). Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress. *Developmental psychology, 40*, 271-283.
- Deleuze, G. (1990) ¿Qué es un dispositivo? *Michel Foucault filósofo*. Gedisa: Barcelona.
- Eco, H. (1994) *Signo*. Panamericana: Colombia.
- Eco, U. (1984) *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Lumen
- Engeström, Y. (1991) Teoría de la actividad y transformación individual y social. En, Y., Engeström, R. (Trad.: Orentraij, P.) (2001) Miettinen, R. Leena Punamäki (eds.) *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University press.
- Español, S. (2001). Creación de símbolos y ficción durante el segundo año de vida *Estudios de Psicología 22* (2), pp. 207-226.

- Español, S. (2003). *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y Ficción en la infancia temprana*. Madrid: Machado libros
- Español, S. (2005). Ontogénesis de la experiencia estética. *Estudios de psicología*, 26(2), pp.139-17.
- Español, S. (en prensa) Interacción precoz, 25 años después.
- Frith, U. (1999). *Autismo, hacia una explicación del enigma*. Alianza Editorial: Salamanca.
- Gadamer, H.G. (1991) *La actualidad de lo bello*. Paidós Ibérica: España.
- Gómez, J.C.; Nuñez, M. (1998) La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, n, 84, pp.5-32
- Gortázar Díaz, M (1999) Ponencia presentada en las I Jornadas sobre autismo, Asociación Autismo: Sevilla
- Goubet, N., Rochat, P., Maire-Leblond, C. y Poss, S. (2006): Learning from Others in 9–18 Month-Old Infants. *Infant and Child Development*, 15: 161–177.
- Greenspan, S. L., & Wieder, S. (1997). Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communicating: A chart review of 200 cases of children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, 87-141.
- Hare, B., & Tomasello, M. (2005). Human-like social skills in dogs? *Trends in Cognitive Science*, 9, 439-444.
- Harris, L. P. (2005), *El funcionamiento de la Imaginación*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- Hernández, S., & Zepeda, J. (2001). Metodología de los estudios de meta-análisis en la investigación clínica. (Spanish). *Revista Mexicana de Ortopedia y Traumatología*, 15(2), 94-99. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Hobson, R. P., (2000). Autismo infantil: la importancia del compromiso afectivo. En Rivière, A., Martos, J. (comp.). (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Hobson, P. (2005), En M. Tomasello et. al.: Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675 - 691.
- Hobson, R. P., (2008), Interpersonally situated cognition. *International journal of philosophical studies*, vol. 16 issue 3, p377-397, 21p.



- Joseph, R.M., Tager – Flusberg, H., Lord, C. (2002) Cognitive Profiles and Social–Communicative Functioning in Children with Autism Spectrum Disorder *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 43, (6), 807-821.
- Karmiloff-Smith. A., Plunkett, K., Johnson, M., Elman, J., Bates, E. (1998) What Does It Mean to Claim that Something Is ‘Innate’? Response to Clark, Harris, Lightfoot and Samuels. *Mind & Language*, Vol. 13., 4, pp. 588–597.
- Kleinman, J., Robins, D., Ventola, P., Pandey, J., Boorstein, H., Esser, E., Wilson, L., Rosenthal, M., Sutura, S., Verbalis, A., Barton, M., Hodgson, S., Green, J., Dumont-Mathieu, T., Volkmar, F. Chawarska, K., Klin, A., Fein, D. (2008). The modified checklist for autism in toddlers: a follow-up study investigating the early detection of autism spectrum disorders. *Journal of autism & Developmental disorders*, 38(5):827-839.
- Leslie, A., & Roth, D. (1993). What autism teaches us about metarepresentation. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D.J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T. y Tomasello, M. (2006). 12 and 18 Month Olds Point to Provide Information for Others. *Journal of Cognition and Development*, 7 (2), 173 – 187.
- Loveland, K. A., & Landrey, S. H. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 335-349.
- Luther, G., Kalb, L. G, Law, J., Landa, R., Law, P. (2010) Onset Patterns Prior to 36 Months in Autism Spectrum Disorders *J Autism Dev Disorder*
- MacDonald, R. P. F., Anderson, J., Dube, W. V., Geckeler, A. S., Green, G., Holcomb, W. L., Mansfield, R. C. y Sanchez, J., (2006). Behavioral Assessment of Joint Attention: a methodological. *Developmental Disabilities vol.27*, 138–150
- Martí & C. Rodríguez (ed) (2012). *After Piaget*. New Jersey:Transactions Publishers.
- Martos, J. (2005). Autismo y otros trastornos del Desarrollo: Introducción. Módulo IV En Valdez, D. (coord.). Curso de Posgrado NEE. Argentina: FLACSO.
- Moll, H., & Tomasello, M. (2007). Co-operation and human cognition: The Vygotskian intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 362, 639-648.
- Moll, H. (2009). Review of the book ‘Origins of the social mind: Evolutionary and developmental views’. *Primates*, 50, 371-373.
- Moll, H., & Tomasello, M. (2010). Infant cognition. *Current Biology*, 20, R872–R875.

- Monfort, M. (2000) *Niños con un déficit semántico-pragmático*. Ponencia presentada en la Jornada sobre el Lenguaje Infantil: Madrid.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical Health & Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moore, R. (2010). Review of Raymond Tallis: Michelangelo's Finger: An Exploration of Everyday Transcendence. *Journal of Consciousness Studies*, 17(5), 238–243.
- Morgan, B.; Maybery, M., y Durkin, K., (2003). Weak Central Coherence, Poor Joint Attention, and low Verbal Ability: Independent Deficits in Early Autism. *Developmental-Psychology*, vol 39(4), 646-656.
- Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 653-676.
- Murray, C., Manning-Courtney, S., Bean, y Prendeville, J., (2008). The Relationship Between Joint Attention and Language in Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism & other Developmental Disabilities*, Vol. 23, No. 1, 5-14.
- Oberman, L. M., y Ramachandran, V., (2007). The Simulating Social Mind: The Role of the Mirror Neuron System and Simulation in the Social and Communicative Deficits of Autism Spectrum Disorders. *Psychological Bulletin the American Psychological Association*, vol. 133, No. 2, 310–327.
- Osterling, I, roos, S., de Bildt, A. , Rommelse, N., de Jonge, M., Visser, J., Lappenschaar, M., Swinkels, S., Jan van der,, Buitelaar (2010). Improved Diagnostic Validity of the ADOS Revised Algorithms: A Replication Study in an Independent Sample. *Disorders J Autism Dev Disorder*
- Palomo Sendas, R., Velayos Amo, L., Garrido Fernández, M.J., Tamarit, J. y Muñoz de la Fuente, A., (2005). Evaluación y Diagnóstico en trastornos del espectro de autismo: El modelo IRIDIA. En Valdez, D. (comp.). *Evaluar e intervenir en autismo*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Peirce, Ch.S.(1894) *¿Qué es un signo?*. Traducción castellana de Uxía Rivas (1999). Original en: CP 2.281, 285 y 297-302
- Pellicano, E. (2007). Links Between Theory of Mind And Executive Function in Young Children with Autism: Clues to Developmental Primacy. *Developmental-Psycholog*, vol 43(4), 974-990.

- Riba, C. (2002) La explicación intencional: acciones, metas, representaciones. *Estudios de Psicología*, 23 (3), 295-322
- Riba, C. (2003) Charles S. Peirce (1939-1914) del triángulo mágico y de sus pérdidas y conservaciones. Algunas notas sobre la invisibilidad de Ch. S. Peirce en la historia de la psicología. *Anuario de Psicología* 64 (1995), pp. 83-99
- Rivière, A. y Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique
- Rivière, A. y Martos, J. (comp.), (1997). *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: APNA -INSERSO.
- Rivière, A. (1988). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor. Cap. 5.
- Rivière, A. (1997/2003). Teoría de la mente y metarrepresentación. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (comp.) *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol I, pp. 191-231. Madrid: Panamericana.
- Rivière (1999b/2003). Símbolos, arte y autismo. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (comp.) *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol III, pp. 134-139. Madrid: Panamericana.
- Rivière, A. (1999/2003) Desarrollo y educación: El papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.) *Ángel Rivière. Obras Escogidas*. Vol III (pp.203-242).
- Rivière, A. (1999/2003). Comunicación, suspensión y semiosis humana: Los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonal. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.) *Ángel Rivière. Obras Escogidas*. Vol III (pp.181-201).
- Rivière, A. (1999a/2003). Educación y modelos del desarrollo. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (comp.) *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol III, pp. 243-284. Madrid: Panamericana
- Rivière, A., Martos, J. (comp.). (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rivière, A. (2003) *Obras escogidas*. Volumen II. Lenguaje, Simbolización y Alteraciones del desarrollo. Panamericana: Madrid.
- Rivière, A. (2003). Teoría de la mente y Metarrepresentación. En Belinchón, M., Sotillo, R.,M.,A., y Marichalar, I. (comp.) *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, vol I, pp. 191-231. Madrid: Panamericana.

- Rivière, A. y Español, S. (2003). La suspensión como mecanismo de creación semiótica. *Estudios psicológicos, Infancia y Aprendizaje*. Vol. 24(3), pp.261-227.
- Rivière, A. y Español, S. (2003). La suspensión como mecanismo de creación semiótica. *Estudios psicológicos, Infancia y Aprendizaje*. Vol. 24(3), pp.261-227.
- Robins D. L. Dumont-Mathieu T. M.(2006). Early Screening For Autism Spectrum Disorders: Update on the Modified Checklist for Autism in Toddlers and Other Measures. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, vol. 27(2 suppl), pp. S111-s119
- Rochat, Ph. (2000/2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1991) ¿Por qué el niño tiende el objeto hacia el adulto? La construcción social de la significación de los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, 53,99-119.
- Rodríguez, C. & Moro, C. (1999). *El Mágico Número Tres*. España: Ediciones Paidós: Ibérica. S.A.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo: Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: ICE-Horsori
- Rodríguez, C. & Palacios, P. (2007). ¿Do private gestures have a self-regulatory function? A case study. *Infant Behavior & Development*, 30, 180-194.
- Rodríguez, C. (2007) *El ojo de Dios no mira signos. Desarrollo temprano y semiótica / Infancia y Aprendizaje*, 30 (3), pp. 343-374
- Rodríguez, C. (2007). “Object use, communication and signs. The triadic basis of early cognitive development.” In *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*, J. Valsiner and A. Rosa (eds.) (257-276). New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, C. (2009). The ‘circumstances’ of gestures: Proto-interrogatives and private gestures. *New Ideas in Psychology*. N2, pp. 288-303.
- Rosa, A. (2006). Acts of Psyche: Actuations as synthesis of semiosis and action. En J. Valsiner y A. Rosa (eds.). *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (205-237). New York: Cambridge University Press.
- Santaella-Braga, L. (2001). Tres modos de argumentos de Peirce. *Sigma revista de la Asociación Española de Semiótica* [serie on-line] 10 (91-98). Disponible en: <http://www.unav.es/gep/AN/Santaella.html>
- Saussure, F. de, (1972) *Cours de linguistique générale*. Traducción de Amado Alonso: Saussure, F. de *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada

- Schertz, H. S., L. Odom, S. L., (2004). Joint attention and early intervention with autism: a conceptual framework and promising approaches. *Journal of early intervention*, vol. 27, no. 1, 42-54
- Schmid, H., (2007). Review of Theory of Mind. *Neurobiology and Psychology of Social Behavior. Revue Suisse de Psychologie*. 2007 Dec Vol 66(4) 249-250
- Scott M. M., Chris Plauché J., and The Council On Children With Disabilities, (2007). Management Of Children with *Autism Spectrum Disorders Pediatrics* ;120;1162-1182.
- Siguán, M., Marti, E. (2007) Crítica de libros. *Anuario de Psicología*, Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia., vol. 38, nº 1, pp. 147-160
- Snell, M. (comp.) (2000). *Materiales para el desarrollo de la comunicación y el apoyo al alumnado con NEE*. Consejería de Educación: España
- Stefan Palma, F. (2007, octubre). Abducción y signos: la experiencia en los micromundos hacia la encarnación del ideal. *Pensamiento y Cultura*. [serie on-line], 5(17). Disponible en: <http://pensamientoycultura.blogdiario.com/tags/ABDUCCION/> (Bajado 18 de enero de 2009)
- Tamarit, J. (1990). *Comunicación y autismo: Claves para un logopeda aventurero*. Jornadas de Renovación Logopédica. Ciudad de Plasencia. Madrid: Equipo CEPRI.
- Tamarit, J. (1996) *Acerca de la insistencia en la igualdad: análisis y propuestas para la intervención*. Presentado en 5th Congreso Autismo-Europa. Barcelona.
- Tomasello, M. (1999/2007). Los orígenes de la cognición Humana. Bs.As.: Amorrortu
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. MIT Press.
- Turner, W. L., Stone, S. T., Pozdol, E.C., (2006). Follow-Up Of Children with Autism Spectrum Disorders From Age 2 To Age 9. *Sage Publications and the National Autistic Society*, Vol 10(3) 243–265;
- Valdez, D. (2000) Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el contexto escolar. En: C. Chardón (Comp) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Eudeba.
- Valdez, D. (2001) El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En: N. Elichiry (Comp.) *¿ Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Eudeba. Ver si tengo este
- Valdez, D. (2004). Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad. En: N. Elichiry. (comp.). *Aprendizajes Escolares. Desarrollos en psicología educativa*. Bs. As: Manantial.

- Valdez, D (2005). *Evaluar e intervenir en autismo*. Madrid: Antonio machado libros.
- Valdez, D. (2007) *Necesidades Educativas Especiales en Trastornos del Desarrollo*. Buenos Aires: Aique
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender*. Bs.As.: Paidós.
- Valdez, D. (2012). Desarrollo comunicativo. En: Carretero y Castorina (comps.) *Desarrollo cognitivo y educación [I]*. Bs.As.: Paidós
- Valdez, D.(2012). El Diploma Superior Necesidad Snell, M. (comp.) (2000). *Materiales para el desarrollo de la comunicación y el apoyo al alumnado con NEE*. Consejería de Educación: España.
- Valdez, D., (2001). Teoría de la mente y espectro autista. En Valdez, D., (comp.). *Autismo: Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Ed. Fundec. Buenos aires.
- Valsiner, J. (2002). Irreversibility of time and ontopotentiality of signs. *Estudios de psicología*, 23 (1)
- Valsiner, J. (2006). The street. *Khora II*, 5, 69-84.
- Van Der Veer, R. (1987).El dualismo en psicología: un análisis Vygotskiano, En: M. Sigúan (Coord.) *Actualidad de Lev Semiónovich Vygotski*. Barcelona: Anthoropos
- Ventola, P., Pandey, J., Wilson, L., Esser, E., Boorstein, H., Dumont-Mathieu, T., Marshia, G., Barton., M., Hodgson., S., Green, J., Volkmar, F., Chawarska, K., Babitz, T., Robins, D., y Fein, D., (2007), Differentiating Between Autism Spectrum Disorders And Other Developmental Disabilities In Children Who Failed A Screening Instrument For Asd *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, vol. 37(3), pp. 425-436.
- Vitale, A. (2004). *El estudio de los signos Peirce y Saussure*. Bs.As.: Eudeba.
- Vygotski, L. S. (1934/1993) *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras escogidas*, (T. II), Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (1996). *Obras escogidas*. IV. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Vygotski, L.; (1997) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Vygotski (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Crítica Grijalbo. Introducción. Cap. 1 y 4.
- Vygotski, L.S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En: *Obras Escogidas*, (Tomo III, pp. 11-325). Madrid: Aprendizaje Visor.

- Walker, S., Berthelsen, D. (2008) Children with Autistic Spectrum Disorder in Early Childhood Education Programs: A Social Constructivist Perspective on Inclusion. International Journal of Early Childhood, 40, 33-51.
- Wertsch, J. (1991). Propiedades de la acción mediada. *La mente en acción*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*, Visor: Madrid.
- Wertsch, J. (1998) *La mente en acción*, Aique: Bs.As., Cap.2.
- Wetherby, A. M., Prizant, B. M., & Schuler, A. L. (2000). Understanding the nature of language and communication impairments. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*. Baltimore: Brookes.
- Wetherby, A. M. & Prizant, B. (2001) *Cuestionario del bebé y del niño y pequeño*. Traducción realizada por el equipo IRIDIA. Disponible on line en: [www.equipoiridia.es](http://www.equipoiridia.es).
- Wetherby, A.M. (2008) Toddler Checklist as a broadband screener for autism spectrum disorders from 9 to 24 months of age. *Autism, Sage Publications and The National Autistic Society*, Vol 12(5) 487.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós
- Wong, V., Hui, L.H.S., Lee, W.Ch., Joy Leung L.S., Polly Ho P.K, Lau, W.L.C., Fung, C.W., y Chung, B., (2004) A Modified Screening Tool For Autism (Checklist For Autism in Toddlers [Chat-23]) For Chinese Children. from Department of Paediatrics and Adolescent Medicine, University Of Hong Kong. *Pediatrics* vol. 114 no. pp. 66-76.

## 14. Anexos:

### Anexo I: Prevalencia y Edad media diagnóstica (CDC, 2012)

Extraído de: <http://www.cdc.gov/Features/CountingAutism/>

<b>Identified Prevalence of Autism Spectrum Disorders</b> ADDM Network 2000-2008 Combining Data from All Sites				
Surveillance Year	Birth Year	Number of ADDM Sites Reporting	Prevalence per 1,000 Children (Range)	This is about 1 in X children...
2000	1992	6	6.7 (4.5-9.9)	1 in 150
2002	1994	14	6.6 (3.3-10.6)	1 in 150
2004	1996	8	8.0 (4.6-9.8)	1 in 125
2006	1998	11	9.0 (4.2-12.1)	1 in 110
2008	2000	14	11.3 (4.8-21.2)	1 in 88

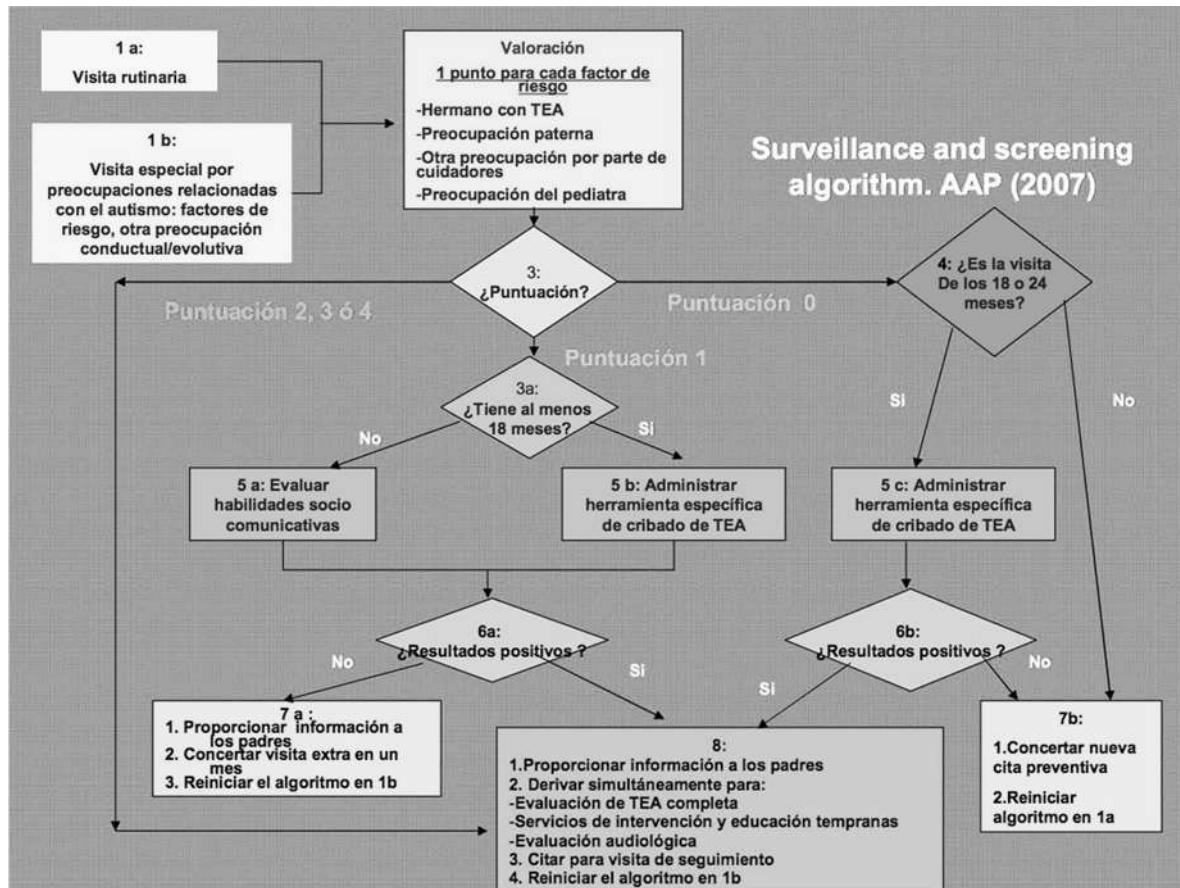
<b>Earliest Known ASD Diagnosis</b> Median Age and Proportion by Diagnostic Subtype ADDM Network, 2008			
(Combining data from 14 sites completing the 2008 surveillance year)			
Subtype of Earliest Diagnosis:	Autistic Disorder	ASD/PDD <sup>1</sup>	Asperger Disorder
Distribution of Subtypes:	44%	47%	9%
Median Age of Earliest Diagnosis:	48 Months	53 Months	75 Months

<sup>1</sup> Autism Spectrum Disorders/Pervasive Developmental Disorder – Not Otherwise Specified

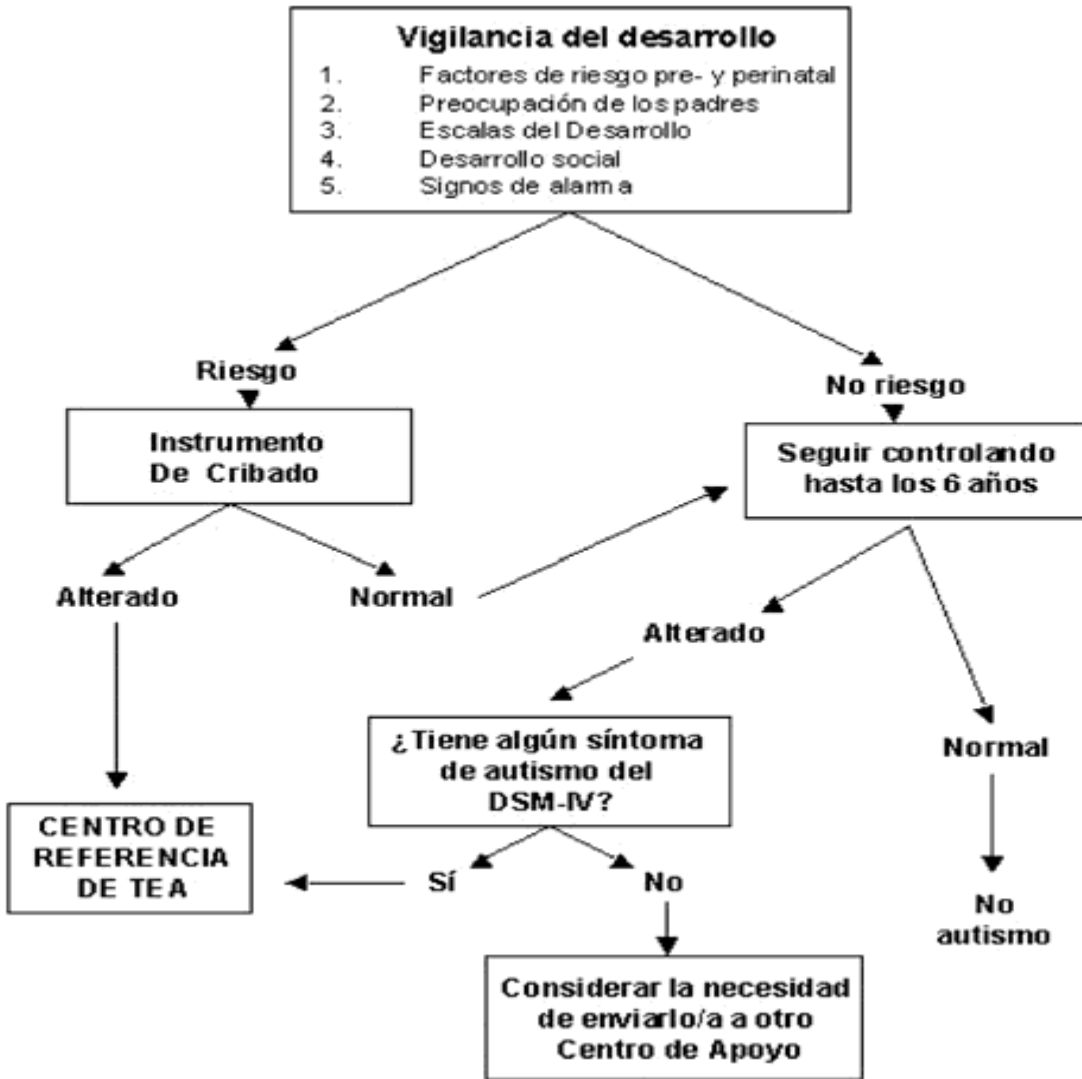
Limitations:  
A. Diagnostic information obtained from evaluation records may not capture the exact age of each child's earliest diagnosis.  
B. 20% of these children had a different subtype noted after the earliest diagnosis.



## Anexo II: a. Algoritmo.Vigilancia y Screening, AAP (2007)



Anexo II: b. Algoritmo de decisión para la detección de los TEA (GETEA, 2005, p. 239)



### Anexo III: Señales de alarma TEA: 0 – 24 meses<sup>1</sup>

MESES		FUENTES CONSULTADAS		
		<b>Referencias:</b> (1). British Columbia Ministry (1999) (2). Filipek et al. (1999) (que no están incluidas en anterior) (3). Guía de Práctica Clínica para el manejo de pacientes con TEA en Atención Primaria (2009) (las que no están incluidas en anteriores). (4). CHAT (1992) (están incluidas en anteriores) (5). Osterling, JA. (1994, 2002) (6). New York State Department of Health (1999) (7). Red Flags (Firstwords Project, Wheterby et al., 2004) (8). Canal et al. (2006) (9). Guía de Diagnóstico y Tratamiento de los TEA. La atención en la red de Salud Mental (2008)		
0 – 12 meses	9 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No sigue con la mirada cuando el cuidador señala un objeto familiar y exclama: “¡mira el...!” (1)</li> <li>- Falta de ansiedad ante los extraños. (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca frecuencia del uso de la mirada dirigida a personas. (3)</li> <li>- Falta de sonrisa social. (3)</li> <li>- No muestra anticipación cuando va a ser cogido. (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No suelen adquirir el control cefálico (0 – 3 meses).</li> <li>- Inadaptación a ser cogido en brazos: hipotonía o hipertonía (0 – 3 meses).(9)</li> <li>- Menor actividad y demanda o, en menor frecuencia, gran irritabilidad y dificultad para tranquilizarse y regular sus estados, con la impresión de que los intentos de cuidado o acercamiento de la figura de apego aún intensifican más la irritabilidad (0 – 3 meses). (9)</li> <li>- No suelen adquirir los sonidos guturales (0 – 3 meses).</li> <li>- No suelen adquirir las conductas anticipatorias ante los cuidados (0 – 3 meses). (9)</li> <li>- No presta atención a las otras personas.(6)</li> <li>- No dirige grandes sonrisas o expresiones de gozo al adulto (6 meses).(7)</li> <li>- Están ausentes los movimientos sincrónicos de brazos y piernas ante los primeros juegos de interacción (“cucú tras”) que transmiten placer (6 meses). (9)</li> <li>- No responde a las expresiones faciales o sentimientos de los</li> </ul>
	12 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No intenta obtener un objeto fuera del alcance, para lo que llama la atención del cuidador señalando, verbalizando y estableciendo un contacto visual (acción protoimperativa). (1)</li> <li>- No realiza gestos (señalar, decir adiós con la mano). (1)</li> <li>- No balbucea. (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de interés en juegos interactivos simples como el “cucú – tras” o el “toma – daca”. (3)</li> <li>- Cualquier pérdida en lenguaje o habilidad social.(2)</li> </ul>	

<sup>1</sup> Tabla elaborada por: Villalobos, Z.; Benassi, J. (2010). En el marco de la revisión bibliográfica para los proyectos de investigación dirigidos por los Drs. Valdez, D. (UBA-FLACSO) y Rodríguez, C. (UAM)

				<p>demás. No intercambia sonidos, sonrisas o expresiones faciales (desde los 9 meses). (6) (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No respeta la reciprocidad en actividades de “toma y daca”.</li> <li>- Gritos monótonos, monocordes y sin intencionalidad comunicativa o significativa (6 meses). (9)</li> <li>- No señala objetos para dirigir la atención de otra persona. (6)</li> <li>- No muestra objetos (12 meses). (5)</li> <li>- No reconoce su nombre (12 meses). (5)</li> <li>- Dificultad para dirigir su mirada en la misma dirección que mira otra persona. (8)</li> <li>- Ausencia de atención conjunta (no alterna la mirada entre un objeto y el adulto). (8)</li> <li>- Ausencia de imitación espontánea. (8)</li> <li>- Aparición de conductas estereotipadas: balanceo, aleteo de brazos, repetición de un sonido o movimiento, fascinación por un estímulo determinado... (12 meses). (9)</li> <li>- La exploración de objetos, si existe, es limitada y repetitiva, propiciándose la sobrestimulación monosensorial (táctil, oral, visual, sonora) al utilizarlos (12 meses). (9)</li> <li>- Falta de interés por juguetes o formas repetitivas de juego con objetos (alinearlos, abrir y cerrar...). (8)</li> <li>- Ausencia de juego funcional o simbólico (dar de comer, vestir o bañar a un muñeco). (8)</li> <li>- Reacciones inusuales o falta de reacción a estímulos sonoros. (6)</li> <li>- La adquisición de la deambulación puede acompañarse (en un porcentaje alto) de un comportamiento motor caracterizado por inquietud extrema e impulsividad muy difíciles de regular externamente (12 meses). (9)</li> <li>- Tono muscular, postura y patrones de movimiento anormales. (8)</li> <li>- Persistencia de trastornos en la alimentación por la dificultad en aceptar cierto tipo de alimentos (texturas) que puede acompañarse de una negativa a la masticación (12 meses). (9)</li> </ul>
12 – 18 meses	15 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No establece contacto visual cuando habla con alguien (15 meses).</li> <li>- No extiende los brazos anticipadamente cuando van a tomarlo en brazos (15 meses).</li> <li>- No muestra atención compartida (compartir el interés por un objeto u actividad) (15 meses).</li> <li>- No responde de forma consistente a su nombre (15 meses).</li> <li>- No responde a órdenes simples (15 meses).</li> <li>- No dice “papá”, “mamá” con sentido (15 meses).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menor contacto ocular.</li> <li>- Ausencia de imitación espontánea.</li> <li>- Respuesta inusual ante estímulos auditivos. (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de expresiones cálidas y divertidas. (7)</li> <li>- Escasez de expresiones emocionales acompañadas de contacto ocular asociadas a situaciones específicas. (8)</li> <li>- Ausencia de vocalizaciones comunicativas con consonantes.</li> <li>- Prosodia inusual. (7)</li> <li>- Movimientos repetitivos o posturas del cuerpo, brazos, manos o dedos. (8)</li> <li>- Ausencia o escasa exploración visual activa del entorno. (8)</li> <li>- Tendencia a sub/sobrerreaccionar a sonidos u otras formas de</li> </ul>

		- No dice otras palabras simples (16 meses). (1)		estimulación ambiental (por ejemplo, busca ciertos estímulos o se cubre los oídos ante sonidos que no son muy fuertes). (8)
	18 meses	- No señala partes de su cuerpo (18 meses). - No responde cuando el examinador señala un objeto (18 meses). - No señala un objeto, verbaliza y establece contacto visual alternativamente entre el objeto y el cuidador con la única intención de dirigir la atención del adulto hacia el objeto (acción protodeclarativa) (18 meses). - No trae objetos a los adultos, simplemente para mostrarlos (18 meses). - No dice algunas palabras con significado (18 meses). - No hace juego simbólico (muñeco, teléfono) (18 meses). (1)		
18 – 24 meses	24 meses	- No muestra interés por los otros niños (24 meses). - No utiliza frases de dos palabras (24 meses). - No dice frases espontáneas de dos palabras (no ecológicas) a los 24 meses. - No imita tareas domésticas (24 meses). (1)	- Falta de interés en otros niños o hermanos (18 – 24 meses). - Pocas expresiones para compartir afecto positivo (18 – 24 meses). - Dificultades para seguir la mirada del adulto (18 – 24 meses). - Retraso en el desarrollo del lenguaje comprensivo y/o expresivo (18 – 24 meses). - Falta de juego funcional con juguetes o presencia de formas repetitivas de juego con objetos (ej. alinear, abrir y cerrar, encender y apagar, etc.) (18 – 24 meses). (3)	

\* Las señales de un período anterior se suman al siguiente.

**Anexo IV: Artículos que conformaron la muestra del estudio.**

1.	Adamson, L. , Bakeman, R. , Deckner , D., Ronski, M. (2009) Joint Engagement and the Emergence of Language in Children with Autism and Down Syndrome. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> ,39, 84–96.
2.	Adamson, L., Deckner, D. F., & Bakeman, R. (2009). Early Interests and Joint Engagement in Typical Development, Autism, and Down Syndrome. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 40(6), 665-676.
3.	Adrien, J., & And, O. (1995). Disorders of Regulation of Cognitive Activity in Autistic Children. <i>Journal Of Autism And Developmental Disorders</i> , 25(3), 249-63.
4.	Bishop, S. L., Richler, J., & Lord, C. (2006). Association Between Restricted and Repetitive Behaviors and Nonverbal IQ in Children with Autism Spectrum Disorders. <i>Child Neuropsychology</i> , 12(4/5), 247-267
5.	Blanc, R. R., Adrien, J. L., Roux, S. S., & Barthelemy, C. C. (2005). Dysregulation of Pretend Play and Communication Development in Children with Autism. <i>Autism: The International Journal Of Research And Practice</i> , 9(3), 229-245.
6.	Brian, J., S., E., Garon, N., Roberts, W., Smith, I., Szatmari, P., et al. (2008) (ABSTRACT) Clinical assessment of autism in high-risk 18-month-olds. <i>Autism: The International Journal of Research &amp; Practice</i> , 12(5)
7.	Bryson, S. E., Zwaigenbaum, L., Brian, J., Roberts, W., Szatmari, P., Rombough, V., & McDermott, C. (2007). A Prospective Case Series of High-risk Infants who Developed Autism. <i>Journal Of Autism &amp; Developmental Disorders</i> , 37(1), 12-24
8.	Bryson, S., Zwaigenbaum, L., McDermott, C., Rombough, V., & Brian, J. (2008).

	The Autism Observation Scale for Infants. <i>J Autism Dev Disord</i> , 37:466–480
9.	Burker y Yorder, Taylor, C., Yoder, P. (2007). Restricted object use in young children with autism. <i>Autism: The International Journal of Research and Practice</i> , 11(2), 161-171.
10.	Camaioni, L. Perucchini, P., Muratori, P., Milone, A. (1997) Brief Report: A Longitudinal Examination of the Communicative Gestures Deficit in Young Children with Autism. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , Vol. 27, No. 6
11.	Camaioni, L. (1997). The emergency of Intentional Communication in Ontogeny, Phylogeny, and Pathology. <i>European Psychologist</i> , Vol. 2 (3), 216-225.
12.	Charman, T., Baron- Cohen. S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A. y Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. <i>International Journal of Language and Communication Disorders</i> , 38 (3), 265-285.
13.	Clifford, S. (2008). The Early Development of Joint Attention in Infants with Autistic Disorder Using Home Video Observations and Parental Interview. <i>Journal Of Autism &amp; Developmental Disorders</i> , 38(5), 791-805.
14.	Clifford, S. (2009). Dyadic and Triadic Behaviours in Infancy as Precursors to Later Social Responsiveness in Young Children with Autistic Disorder. <i>Journal Of Autism &amp; Developmental Disorders</i> , 39(10), 1369-1380.
15.	Colombi, C., Liebal, K., Tomasello, M., Young, G., Warneken, F., & Rogers, S. J. (2009). Examining Correlates of Cooperation in Autism: Imitation, Joint Attention, and Understanding Intentions. <i>Autism: The International Journal Of Research And Practice</i> , 13(2), 143-163.

16.	Dworzynski, K., Ronald, A., Hayiou-Thomas, M., Rijdsdijk, F., Happe, F., Bolton, P. F., & Plomin, R. (2007). Aetiological Relationship between Language Performance and Autistic-Like Traits in Childhood: A Twin Study. <i>International Journal Of Language &amp; Communication Disorders</i> , 42(3), 273-292
17.	Goldberg, WA, Jarvis, KL, Osann, K., Laulhere, TM, Straub, C. Thomas, E., y ... Spence, M. (2005). Brief Report: Early Social Communication Behaviors in the Younger Siblings of Children with Autism. <i>Journal Of Autism &amp; Developmental Disorders</i> , 35(5), 657-664.
18.	Ingersoll, B., & Lalonde, K. (2010). Ingersoll, B., & Lalonde, K. (2010). The Impact of Object and Gesture Imitation Training on Language Use in Children With Autism Spectrum Disorder. <i>Journal Of Speech, Language &amp; Hearing Research</i> , 53(4), 1040-1051.
19.	Landa RJ, et al.(2007) Social and Communication Development in Toddlers with Early and Later Diagnosis of Autism Spectrum Disorders. <i>Archives of General Psychiatry</i> , Vol. 64, No. 7, pp. 853–64.
20.	Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. <i>Mental Retardation &amp; Developmental Disabilities Research Reviews</i> , 13(1), 16-25.
21.	Loh, A., Soman, T., Brian, J. Bryson, S., Roberts, W., Szatmari, P. Smith, I., Zwaigenbaum, L. (2007) Stereotyped Motor Behaviors Associated with Autism in High-risk Infants: A Pilot Videotape Analysis of a Sibling Sample. <i>Journal Of Autism &amp; Developmental Disorders</i> , 37(1), 25-36.
22.	Lösche, G., (1990), Desarrollo activo y sensoriomotor en niños con autismo desde la infancia hasta la niñez temprana. Gran Bretaña. <i>J. Child Psychology and Psychiatry</i> . Vol. 31 N° 5 pp 749-761.



23.	Luyster, R., Lopez, K., & Lord, C. (2007). Characterizing Communicative Development in Children Referred for Autism Spectrum Disorders Using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI). <i>Journal Of Child Language</i> , 34(3), 623-654.
24.	Maestro, S. S., Muratori, F. F., Cesari, A. A., Pecini, C. C., Apicella, F. F., & Stern, D. D. (2006). A view to regressive autism through home movies. Is early development really normal?. <i>Acta Psychiatrica Scandinavica</i> , 113(1), 68-72.
25.	Meilleur, A. S., & Fombonne, E. E. (2009). Regression of language and non-language skills in pervasive developmental disorders. <i>Journal Of Intellectual Disability Research</i> , 53(2), 115-124.
26.	Möricke, E., Swinkels, S. N., Beuker, K. T., & Buitelaar, J. K. (2010) Predictive value of subclinical autistic traits at age 14–15 months for behavioural and cognitive problems at age 3–5 years. <i>Eur Child Adolesc Psychiatry</i> (2010) 19:659–668
27.	Naber, F. A., Swinkels, S. N., Buitelaar, J. K., Dietz, C., van Daalen, E., Bakermans-Kranenburg, M. J., & ... van Engeland, H. (2007). Joint Attention and Attachment in Toddlers with Autism. <i>Journal Of Abnormal Child Psychology</i> , 35(6), 899-911
28.	Nielsen, M., & Carpenter, M. (2008, November). Reflecting on imitation in autism: Introduction to the special issue. <i>Journal of Experimental Child Psychology</i> . pp. 165-169.
29.	Ozonoff, S., Iosif, A., Young, G. S., Hepburn, S., Thompson, M., Colombi, C., & ... Rogers, S. J. (2011) Onset Patterns in Autism: Correspondence Between Home Video and Parent Report. <i>Journal Of The American Academy Of Child &amp; Adolescent Psychiatry</i>

30.	Ozonoff, S., Macari, S., Young, G. S., Goldring, S., Thompson, M., y Rogers, S. (2008). Atypical object exploration at 12 months of age is associated with autism in a prospective sample. <i>Autism: The International Journal of Research and Practice</i> , 12(5), 457-472.
31.	Richler, J., Bishop, S., Kleinke, J., Lord, C. (2006). Association Between Restricted and Repetitive Behaviors and Nonverbal IQ in Children with Autism Spectrum Disorders. <i>Child Neuropsychology</i> , 12(4/5), 247-267
32.	Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T., & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. <i>Journal Of Child Psychology &amp; Psychiatry &amp; Allied Disciplines</i> , 44(5), 763-781.
33.	Rogers, S. J., Young, G. S., Cook, I., Giolzetti, A., & Ozonoff, S. (2010). Imitating actions on objects in early-onset and regressive autism: Effects and implications of task characteristics on performance. <i>Development &amp; Psychopathology</i> , 22(1), 71-85.
34.	Rutherford, M. D. (2005). A retrospective journal-based case study of an infant with autism and his twin. <i>Neurocase (Psychology Press)</i> , 11(2), 129-137.
35.	Seynhaeve, I., & Nader-Grosbois, N. (2008). Sensorimotor Development and Dysregulation of Activity in Young Children with Autism and with Intellectual Disabilities. <i>Research In Autism Spectrum Disorders</i> , 2(1), 46-59.
36.	Sipes, M., Matson, J. L., Horovitz, M., & Shoemaker, M. (2011). The relationship between autism spectrum disorders and symptoms of conduct problems: The moderating effect of communication. <i>Developmental Neurorehabilitation</i> , 14(1), 54-59.
37.	Sowden, Hannah, Mick Perkins, and Judy Clegg. (2008) "The co-development of

	speech and gesture in children with autism." <i>Clinical Linguistics &amp; Phonetics</i> 22, no. 10/11: 804-813.
38.	Stone, W. L., Ousley, O. Y., Yoder, P. J., Hogan, K. L., & Hepburn, S. L. (1997). Nonverbal Communication in Two- and Three-Year-Old Children with Autism. <i>Journal Of Autism And Developmental Disorders</i> , 27(6), 677-96.
39.	Szatmari,P., Georgiades, S., Bryson, S., Zwaigenbaum,L. et al. (2006). Investigating the structure of the restricted, repetitive behaviours and interests domain of autism. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> , 47(6), 582-590
40.	Thiébaud, E., Adrien, J., Blanc, R., & Barthelemy, C. (2010). A New Tool for the Assessment of Cognitive and Social Development in Children with Autism Spectrum Disorders. <i>Autism Research &amp; Treatment</i> , 1-9.
41.	Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. <i>Behavioral and Brain Sciences</i> , 28, 675 – 691
42.	Trevarthen, C., & Daniel, S. (2005). Disorganized rhythm and synchrony: Early signs of autism and Rett syndrome. <i>Brain &amp; Development</i> , 27S25-S34.
43.	Trillingsgaard, A., Sørensen, E., Nemeč, G., & Jørgensen, M. (2005). What distinguishes autism spectrum disorders from other developmental disorders before the age of four years?. <i>European Child &amp; Adolescent Psychiatry</i> , 14(2), 65-72.
44.	Webb, S., & Jones, E. H. (2009). Early Identification of Autism: Early Characteristics, Onset of Symptoms, and Diagnostic Stability. <i>Infants And Young Children</i> , 22(2), 100-118. SOLO ABSTRACT
45.	Weismer, S. E.; Lord, C & Esler, A. (2010) Early Language Patterns of Toddlers

	on the Autism Spectrum Compared to Toddlers with Developmental Delay. <i>J Autism Dev Disord</i>
46.	Werner, E., Dawson, G., Munson, J., & Osterling, J. (2005). Variation in Early Developmental Course in Autism and Its Relation with Behavioral Outcome at 3-4 Years of Age. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 35(3), 337-350.
47.	Wetherby, A. M., Brosnan-Maddox, S., Peace, V., & Newton, L. (2008). Validation of the Infant-Toddler Checklist as a Broadband Screener for Autism Spectrum Disorders from 9 to 24 Months of Age. <i>Autism: The International Journal Of Research And Practice</i> , 12(5), 487-511.
48.	Wetherby, A., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., y Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 34, 473-493.
49.	Williams, E. (2003). A comparative review of early forms of object-directed play and parent–infant play in typical infants and young children with autism. <i>Autism: The International Journal of Research and Practice</i> , 7(4), 361–377.
50.	Williams, E., Costall, A., & Reddy, V. (1999). Children with Autism Experience Problems with Both Objects and People. <i>Journal Of Autism &amp; Developmental Disorders</i> , 29(5), 367-378.
51.	Williams, E., Reddy, V., Costall, A. (2001). Taking a Closer Look at Functional Play in Children with Autism. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 31(1), 67-77.
52.	Young, G. S., Merin, N., Rogers, S. J., & Ozonoff, S. (2009). Gaze behavior and affect at 6 months: predicting clinical outcomes and language development in typically developing infants and infants at risk for autism. <i>Developmental Science</i> , 12(5), 798-814.

53.	Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., & Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. <i>International Journal of Developmental Neuroscience</i> , 23(2/3), 143-152.
54.	Zwaigenbaum, L., Thurm, A., Stone, W., Baranek, G., Bryson, S., Iverson, J., Kau, A., Klin, A., Landa R., Lord, C., Rogers, S. & Sigman, M. (2007). Studying the Emergence of Autism Spectrum Disorders in High-Risk Infants: Methodological and Practical Issues. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 37(3), 466-480

## **AnexoV: Evaluaciones utilizadas en los estudios que conforman la muestra**

(Respuestas múltiples: cada estudio puede usar más de una prueba)

CHAT y MCHAT	2
ESAT	1
TIC	2
ADOS	20
ADIR	14
AOSI	5
CARS	1
SCQ	3
CAST	1
ESCS	4
CSBS_DP	1
CPP	2
MCARTHUR	6
MSEL	15
Vineland	7
Bayley	2
Leiter	1
DAS	2
OTRAS	18

## Anexo VI: Conductas evaluadas con la escala AOSI

<b>Tabla 1: Description of the behaviours assessed in the AOSI (extraído de Bryson, et al. 2008, p. 733)</b>	
<b>Ítem</b>	<b>Behaviour assessed</b>
Visual tracking	Ability to visually follow a moving object laterally across the midline.
Disengagement of attention	Ability to disengage and move eyes/attention from one of two competing visual stimuli.
Orientation to name	Ability to move head and/or eyes toward and look at the examiner when name is called.
Differential response to facial emotion	Ability to respond differentially through facial, head or other motor movements to a change in the examiner's facial expression from smiling to a neutral expression.
Anticipatory social response	Ability to anticipate and enjoy social (vs. physical) cause-effect relationships.
Imitation	Ability to reproduce an action produced by the examiner.
Social babbling	Ability to engage in back-and-forth (reciprocal) vocalisations with the examiner.
Eye contact	Ability to consistently establish appropriately sustained eye contact with the examiner.
Reciprocal social smile	Ability to smile in response to the examiner's smile.
Coordination of eye gaze and action	Ability to coordinate gaze with actions on objects
Behavioural reactivity	General responsiveness, including under reactivity and over reactivity, to the activities and toys introduced, and to the examiner's actions.
Cuddliness	Physical responsiveness to being cuddled by parent.
Soothability	Ease of being soothed by
Social interest and shared affect	Ease of engagement and interest in activities, and ability to share positive affect with the examiner.
Transitions	Ease and consistency with which toys are relinquished and movement is made from one activity to another.
Motor control	Degree to which motor behaviour is goal-directed, organised and modulated.
Atypical motor behaviour	Presence of developmentally atypical gait, locomotion, motor mannerisms/postures or repetitive motor behaviours.
Atypical sensory behaviour	Presence of developmentally atypical sensory behaviours in any modality (e.g. smelling of toys, staring at hands/shapes/objects, or feeling textures).

## Anexo VII: Tarea de Exploración de objetos

Codificación de comportamientos. Extraído de: Ozonoff et al. (2008, p. 462)

Código	Descripción
<b>Usos típicos de objetos</b>	
Shakes/waves	El niño sacude/ondula el objeto mientras lo sostiene con una o las dos manos. (Se Codifica duración: D)
Bangs/taps	El niño utiliza una o ambas manos para golpear, dar toques en un objeto, o lo utiliza para golpear (D)
Mouths	chupa o muerde un O. (D)
Throws/pushes	El niño lanza el objeto, lo tira fuera de la mesa, o lo empuja hacia el adulto, poniendo fin a su interacción con ese objeto. (se codificada la frecuencia: F)
<b>Usos atípicos de objetos</b>	
Spins	deja caer, lanza o manipula un objeto con el fin de hacer giros o bamboleos. (F)
Rolls	giros; da volteretas, o rota objeto al menos dos veces. (D)
Rotates	empuja un objeto redondo a lo largo de una superficie de manera que rueda. (F)
Unusual visual	se dedica a la inspección visual prolongado (> 10 segundos), examina objeto desde ángulos extraños o la visión periférica, o entrecierra los ojos o parpadea repetidamente, durante el examen de objetos. (D)



**Anexo VIII: Escenas del Communication Play Protocol (Adamson y Bakeman, 1998, 1999)**

Descripción extraída de Adamson et al. (2004, p. 1175).

<b>Contexto comunicativo</b>	<b>Escena interactiva</b>
Interacción social	<p><i>Turn taking scene</i> Se insta a la madre a usar objetos como una pelota y un juguete con piezas apilables siguiendo turnos. Una vez que el turno está establecido, tiene que bromear tomando un turno extra o no tomándolo.</p>
	<p><i>Music scene</i> Se dan a la madre y al niño juguetes que producen canciones y objetos que pueden ser usados para producir sonidos. Se anima a la madre a cantar y bailar con el niño.</p>
Petición	<p><i>Help me play with a toy</i> Se proporcionan tres objetos (globo, pompas y coche mecánico) que a los niños les resultan difíciles de usar por sí mismos. La madre debe fingir momentáneamente que no entiende la petición del niño.</p>
	<p><i>I want that toy in on a shelf</i> Se colocan tres juguetes (un reloj de juguete, una muñeca o animal rellenos y un juguete favorito de casa) en una estantería alta. La madre debe fingir momentáneamente que no entiende la petición del niño.</p>
Comentario Se anima a la madre a compartir una serie de dibujos u objetos con el niño.	<p><i>Visit to the art gallery</i></p>
	<p>What's in the container</p>
Narración Se le pide a la madre que discuta sobre algún evento que ocurrió o que va a suceder pronto, pudiendo utilizar como apoyo, si lo desea, un teléfono de juguete,	<p><i>Discussing the past</i></p>

muñecos o títeres que se le proporcionan.	<i>Discussing the future</i>
---	------------------------------

### **Anexo IX: Categorías definidas para el estudio de la atención conjunta.**

Los autores definen seis categorías relacionadas con los estados de compromiso conjunto (cf. Parten, 1932, en Bakeman, Adamson et al., 1984, p. 1281):

- *Unengagement*: el niño parece no estar involucrado con ninguna persona, objeto o actividad, aunque puede estar observando el entorno.
- *Onlooking*: observa la actividad de la otra persona, aunque no toma partido en ella.
- *Persons*: está involucrado con la otra persona, normalmente en juegos cara a cara o corporales.
- *Objects*: juega solo con los objetos, prestando atención sólo a aquéllos que tiene a mano.
- *Passive joint*: el niño y la otra persona están involucrados con el mismo objeto, pero el niño muestra poca conciencia de la participación del otro. Las madres intentan inducir este estado en sus hijos: manipulan los objetos para conseguir captar la atención de los niños hacia ellos (Bakeman y Adamson, 1984, p. 1281). En estudios posteriores, los autores sustituyen el término *passive joint* por *supported joint*, alegando que, aunque el niño aún no sea capaz de coordinar la atención a las personas y a los objetos, no puede decirse que sea pasivo, pues está comprometido con una actividad compartida que está co – construyendo con el otro (Adamson, Bakeman et al., 2004, p. 1183). En este estado, el niño puede parecer estar al corriente de la actividad de la madre, haciendo por ejemplo una pausa para permitir que ésta tome su turno o coloque una pieza del puzzle, pero no manifiesta interés sostenido en ella, el cual podría ser evidenciado por repetidas miradas. La madre puede entregar objetos al niño, animarlos para llamar su atención, demostrar su uso, nombrarlos o aplaudir cuando el niño realiza la acción con éxito (Adamson, Bakeman et al., 2004, p. 1176).
- *Coordinated joint*: el niño es capaz de coordinar su atención hacia el otro y hacia el objeto de interés común. Por ejemplo, el niño recoge una pelota que la madre le ha lanzado, la mira y sonríe antes de pasársela (Adamson, Bakeman et al., 2004, p. 1177). Esto es similar

a la “*co-ordinated person-object orientation*” de Sugarman-Bell’s (1978) y podría ser incluido en lo que Eckerman ha llamado “*coordinate play*” (Eckerman, Whatley y Kutz, 1975, en Bakeman y Adamson, 1984, p. 1281).