

## Comunicación y autismo: Claves para un logopeda aventurero

*Jornadas de Renovación Logopédica "Ciudad de Plasencia"  
Noviembre 1990.*

**Javier Tamarit Cuadrado**

[jtamarit@correo.cop.es](mailto:jtamarit@correo.cop.es)

**Equipo CEPRI. Madrid (España)**

Abordar el problema del autismo supone enfrentarse a los interrogantes más incisivos sobre los procesos básicos de desarrollo del niño y a la profundidad y extensión de la anomalía que se produce cuando esos mismos procesos básicos sufren una desviación y alteración en su evolución.

Desde que Leo Kanner describiera en el año 1943 once casos de niños con lo que él denominó autismo infantil hasta nuestros días, este trastorno ha recibido la atención de multitud de investigadores, quienes desde muy distintas orientaciones y diferentes ciencias han intentado desvelar la naturaleza del mismo. Hoy, aunque la etiología del autismo permanece oscura -si bien existe el consenso de los profesionales sobre el origen orgánico de la misma-, estamos más cerca de entender el problema y, por tanto, de tratarlo en sus manifestaciones más eficazmente, aun cuando sabemos que la recuperación total de las personas que padecen autismo es una meta imposible (sólo, quizás, en los casos con mayor capacidad intelectual y con una adecuada intervención en todos los niveles, al llegar a la vida adulta las manifestaciones del problema se hacen tan débiles que se podría hablar de recuperación (Szatmari et al., 1989)).

En el presente trabajo analizaremos, en primer lugar, los planteamientos actuales sobre la naturaleza del autismo; en segundo lugar, abordaremos, partiendo de lo anterior, las características que presentan estas personas en cuanto a su conducta comunicativa, teniendo en cuenta la raíz social de esta conducta en el desarrollo normal; y, por último, nos centraremos en las posibles vías de intervención para la mejora de la competencia comunicativa en personas con autismo y bajos niveles de funcionamiento cognitivo, reflexionando sobre los procedimientos en uso actualmente (como, por ejemplo, los Sistemas Alternativos de Comunicación) y proponiendo nuevos caminos de actuación.

### **PLANTEAMIENTOS ACTUALES SOBRE LA NATURALEZA DEL AUTISMO**

El autismo es considerado actualmente como un trastorno generalizado del desarrollo que se inicia en la infancia, y que se caracteriza por una desviación y deterioro cualitativo de los patrones normales de interacción social recíproca y de los patrones normales de comunicación tanto verbal como no verbal, y por la existencia de un repertorio de actividades e intereses restringido, estereotipado y repetitivo (DSM III-R, 1987; Rutter y Schopler, 1987).

Los estudios que se han llevado a cabo en los últimos años coinciden en señalar que la clave de la profunda alteración que se da en el autismo es de naturaleza social. Esto no significa en absoluto que el **origen** sea social (ya hemos comentado que la etiología es de naturaleza biológica, aunque, por el momento, inespecífica); significa que la manifestación básica y central del trastorno se observa en la competencia social de las

personas que lo sufren, tanto a nivel de expresión de la propia conducta social como a nivel de la comprensión de la conducta social de los demás. Las personas con autismo fallan en el uso adecuado de comportamientos sociales y fallan también en la capacidad de entender los comportamientos sociales de los otros.

En estos momentos hay dos corrientes de opinión que difieren en cuanto a su explicación de la naturaleza psicológica básica de esa alteración social. La primera de ellas es la encabezada por Simon Baron-Cohen, quien defiende que la raíz de la alteración social es de naturaleza cognitiva, y que es un déficit cognitivo específico el causante de ella. La segunda, capitaneada por Peter Hobson, postula que la raíz es afectiva, que existe un déficit básico en la competencia para expresar y entender las emociones, el cual, y como consecuencia, trae consigo una conducta social alterada.

Los últimos cinco años han girado en torno a estas dos opciones, y la comprensión de las graves alteraciones en la comunicación de los que padecen autismo, y por ende su tratamiento, tiene, necesariamente, que partir del conocimiento de ambas posturas.

### **Autismo y Teoría de la Mente:**

En 1985 Baron-Cohen, Leslie y Frith publican un artículo en el que se preguntan "¿Tienen los niños autistas una Teoría de la Mente?". Este artículo se ha convertido en punto de referencia de gran parte de los estudios e investigaciones llevados a cabo desde entonces hasta ahora en el campo del autismo. El concepto de Teoría de la Mente proviene de los trabajos con chimpancés llevados a cabo por Premack, quien junto con Woodruff, en 1978, se preguntaron "¿Tienen los Chimpancés una Teoría de la Mente?". Estos autores se referían a Teoría de la Mente como la capacidad de atribuir estados mentales a otros, por ejemplo, la capacidad de inferir lo que otro cree, independientemente de que esa creencia sea contraria a la de uno mismo. Esta capacidad de inferir los estados de conocimiento de otros es esencial en la expresión y comprensión de la conducta social y se desarrolla a partir del segundo año, estando ya presente en los niños normales de cuatro años, como demostraron Wimmer y Perner (1983). El paradigma usado por estos autores fue el que utilizaron Baron-Cohen y sus colegas, y consiste en una situación mostrada al niño en la que la creencia de éste es diferente a la creencia del protagonista de la historia que observa. En ella, dos muñecas, Sally y Anne, están presentes. Sally tiene una cesta y Anne una caja. Sally coloca dentro de su cesta, en presencia de Anne, una canica y, posteriormente sale de escena. Mientras Sally está fuera, Anne saca la canica de la cesta y la guarda en su caja, cerrándola a continuación; cuando Sally regresa se le plantea al niño observador la pregunta crítica de creencia: "¿Dónde buscará Sally su canica?". Evidentemente si el niño es capaz de representarse la representación mental, el estado de conocimiento en este caso, de Sally responderá que en la cesta. Sin embargo, si solo tiene en cuenta su propio estado de conocimiento, dirá que en la caja. Esta capacidad de representar mentalmente las representaciones de otros es lo que Alan Leslie ha denominado capacidad metarrepresentacional (1987), que hace capaz de conocer lo que otro conoce, cree, piensa, etc.

Baron-Cohen, junto con los otros dos autores, encontraron que los niños autistas de su muestra, igualados con niños normales y con deficientes mentales, se comportaron de manera muy diferente a los otros dos grupos. Mientras que la mayoría de los niños normales y de los deficientes (85% y 86%, respectivamente) pasaban la prueba, la

mayoría de los niños con autismo (80%) fallaban. Estos resultados, junto con muchos otros posteriores (vid. Baron-Cohen, 1989a, 1989c, 1990; Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1986; Frith, 1989a), han llevado a plantear que en el autismo se da un déficit específico cognitivo, consistente en la escasa, o nula en muchos casos, capacidad metarrepresentacional. Baron-Cohen explica cómo esta alteración acarrea graves consecuencias en la conducta social y comunicativa de las personas que la padecen (Baron-Cohen, 1988).

### **Más allá de lo cognitivo: La Teoría Afectiva:**

Hobson, otro joven psicólogo, como Baron-Cohen, y ambos pertenecientes al Instituto de Psiquiatría de Londres, es el defensor de una raíz emocional-afectiva en el autismo, que explicaría los déficits cognitivos, sociales y comunicativos que este trastorno conlleva.

Las tesis de Hobson, como él mismo indica (1989), están muy cercanas a las tesis que originalmente planteó Kanner, quien, en los párrafos finales de su trabajo de 1943, afirmaba:

"Debemos, por tanto, asumir que estos niños han venido al mundo con una incapacidad innata para establecer el contacto afectivo normal, provisto biológicamente, con las demás personas, al igual que otros niños vienen al mundo con déficits innatos intelectuales o físicos" (p. 250).

La Teoría del Autismo que Hobson plantea la resume él mismo en las siguientes propuestas:

"1) Los niños autistas carecen de los componentes constitucionales de acción y reacción, que son necesarios para el desarrollo de relaciones personales recíprocas con los demás, relaciones que implican sentimientos. 2) Tales relaciones personales son necesarias para la 'constitución de un mundo propio y común' con los otros (Bosch, 1970, p. 115). 3) La carencia de participación de los niños autistas en la experiencia social intersubjetiva tiene dos resultados que son especialmente importantes- a saber, a) un fallo relacionado con reconocer a las otras personas como personas con sus propios sentimientos, pensamientos, deseos, intenciones, etc; y b) una grave alteración en la capacidad de abstraer y en la de sentir y pensar simbólicamente. 4) La mayor parte de las alteraciones cognitivas y lingüísticas características de los niños autistas pueden ser vistas como el reflejo de otros déficits de orden inferior que tienen una relación especialmente íntima con el desarrollo social y afectivo, y/o como el reflejo de alteraciones de la capacidad, social-dependiente, de simbolizar." (Hobson, 1989, p. 23).

El planteamiento de este autor puede dar cuenta de las dificultades que tienen los niños con autismo en apreciar, entender y aprehender, las claves que regulan las relaciones interpersonales. Estas claves se caracterizan por ser sutiles, complejas y pasajeras, y los niños normales parece que, a diferencia de los niños autistas, vienen preparados biológicamente para la relación, para la comprensión de esas claves, para la regulación de la relación a través de las mismas. Así, desde muy pequeños se 'contagian' de las expresiones emocionales de los demás, establecen patrones de acción sincronizados y armonizados con los del compañero de interacción, y, en definitiva, son competentes en la interacción social recíproca; lo cual, como vimos ya, es una pintura muy diferente a la

mostrada en el autismo (Ver Rivière, 1983 y Tamarit y Gortázar, 1988, para una visión más extensa).

## COMUNICACION Y AUTISMO

Entender los problemas de comunicación que se dan en el autismo requiere, previamente, entender la comunicación en el desarrollo normal. En este sentido, me he referido en otro lugar a la comunicación considerándola "un proceso de desarrollo que se origina en los formatos básicos de interacción social, en las primeras actuaciones compartidas entre el bebé y los adultos que le rodean. ... Entre ambos generan cadenas interactivas en las que la conducta de uno de ellos va seguida de la conducta armonizada del otro, formando unas secuencias de relación que pueden considerarse un diálogo socio-emocional que, conforme va transcurriendo el tiempo, se va paulatinamente complejizando" (Tamarit, 1989, pp. 86-87). En ese mismo lugar definí la comunicación como "un proceso recíproco interpersonal de intercambio convencionalizado de significados en un contexto social" (op.cit., p. 83).

La consideración de la comunicación como proceso de desarrollo de origen social y del lenguaje como producto, vehículo para llevar a cabo actos de comunicación, es especialmente relevante en el autismo. En este trastorno se observa claramente que una competencia en lenguaje oral no significa, necesariamente, un nivel de competencia semejante en cuanto a comunicación (Gortázar y Tamarit, 1989; Gortázar, 1990). Veamos algún ejemplo de esto en personas con niveles normales de funcionamiento cognitivo y que padecen autismo. El primer ejemplo lo relata Uta Frith y se refiere a un joven acostumbrado a hacer compras y hábil en el manejo del dinero. Milton, que así se llama, estaba un día con su madre en la cocina, mientras ésta preparaba un pastel de frutas. De pronto, la madre se da cuenta de que le falta una especia, clavo, y le pide a Milton que se la compre. Al rato, Milton regresa trayendo consigo unas bolsas con ropa que había comprado en una boutique cercana... En el idioma inglés las palabras clavo y ropa suenan muy parecidas ('cloves' y 'clothes') y, por tanto, Milton las confundió. Este tipo de confusión no es raro... pero sí es raro que Milton no pensara, dada la situación, que había oído mal pues era extraño que su madre le mandara a por ropa (Frith, 1989a, p. 177-178). Otro ejemplo nos ayudará a percibir claramente la disociación entre lenguaje y comunicación en autismo. Una niña autista pregunta a su maestra si puede ir al baño. Ésta le indica que sí, pero que primero pregunte a otra maestra que si quiere una taza de café. La niña se va y pregunta "¿Quieres una taza de café?" pero... sigue su camino antes de dar tiempo a tener una respuesta. La niña evidentemente sabía lo que tenía que decir pero no sabía la significación social del 'recado' que le habían dado (Roth, 1990). El último ejemplo lo cita Rhea Paul (1987) y se refiere a un joven autista, Lenny, quien estaba obsesionado particularmente con las lavadoras automáticas. Cuenta el autor que este joven estaba en una ocasión siendo entrevistado y se pasó cerca de media hora hablando de una lavadora estropeada. El entrevistador llegó a quedarse dormido y cuando despertó dijo a Lenny "¡Lo siento!". La respuesta de éste, con voz tranquila, fue "¡No importa! ¡La lavadora estaba asegurada!". En otro momento de la entrevista, Lenny manifestó al entrevistador que él sabía que no podía pasarse el día en el suelo, en su residencia, mirando la lavadora porque "no sería justo". Cuando se le preguntó que era lo que no sería justo, Lenny contestó que sería injusto porque... ¡¡otros residentes también, a lo mejor, querían hacerlo!!.

Los anteriores ejemplos indican que la alteración en la comunicación de las personas que presentan autismo va mucho más allá de una mayor o menor competencia en el lenguaje oral, y se centra, principalmente, en el componente pragmático. La pragmática es el conjunto de reglas que gobiernan el uso del lenguaje en un contexto social (Bates, 1976), y ese conjunto de reglas tiene mucho que ver, para poder usarlas, con una adecuada competencia metarrepresentacional, con una teoría de la mente, con la capacidad de tener en cuenta el estado de conocimiento de los otros, de tener en cuenta sus deseos, creencias, intenciones, etc. Uta Frith (1989b) explora detalladamente la relación entre los problemas de comunicación encontrados en personas con autismo y su carencia de una teoría de la mente. Según esta autora, esto explica los problemas que las personas que presentan autismo tienen en iniciar y mantener conversaciones (la conversación es un flujo constante de información modulada por el conocimiento que tenemos de la otra persona; en este sentido, cada conversación es un ejercicio permanente de atribución de estados mentales), en la entonación (es bien sabido los problemas en el uso de la entonación en el autismo; su tono puede ser entrecortado, sin acentuación de las palabras que la requieren, monocorde, etc. Sin embargo, en el lenguaje normal usamos la entonación para facilitar la comprensión del oyente, o incluso para darle información sobre el sentido de lo que queremos decir), y en el uso de gestos (en un experimento previo -Attwood, Frith y Hermelin, 1988- se encontró que en la interacción los niños autistas tienden a usar gestos instrumentales -del tipo 'ven'- pero tienen problemas en la comprensión y uso de gestos expresivos -los que sirven para expresar estados de sentimiento interno, o para responder a los sentimientos de los demás-).

Si bien lo dicho anteriormente puede resultar adecuado para entender los problemas de comunicación en el autismo, no cabe duda de que las manifestaciones apuntadas, directamente relacionadas con el fallo en las capacidades de metarrepresentación, son más visibles cuando nos referimos a personas con autismo y un buen nivel cognitivo. Pero hay otras características de suma importancia, y en relación con todo lo anterior, que nos pueden ayudar a entender esos problemas cuando, además del autismo, existe retraso mental o cuando los niños son pequeños. Uno de los hallazgos más consistentes que se han encontrado al estudiar la comunicación en el autismo es la existencia de un perfil de funciones pragmáticas caracterizado por la escasa o nula presencia de funciones declarativas frente a un nivel más o menos normal de funciones de demanda (Curcio, 1978; Whetherby, 1986; Repeto, 1988). Más recientemente, Baron-Cohen (1989b) ha argumentado experimentalmente que esta alteración en los esquemas primeros de declaración -los protodeclarativos- puede considerarse un precursor de la alteración en teoría de la mente.

Tanto las funciones de declaración como las de demanda tienen sus primeras manifestaciones, en el desarrollo normal, alrededor de los diez-doce meses de edad en lo que Bates (1976) ha denominado 'protoimperativos' y 'protodeclarativos'. Ambos son esquemas instrumentales triangulares -niño, persona, objeto- interactivos. Un esquema protoimperativo se define por la utilización, por parte del niño, de un adulto para conseguir un objeto o acción determinado; un esquema protodeclarativo, por el contrario, se define por la utilización, por parte del niño, de un objeto para obtener un fin social: compartir la atención con el adulto. En opinión de Baron-Cohen (1989b) el gesto de señalar con el índice con función protodeclarativa puede considerarse, al menos como posibilidad de análisis, que requiere una teoría de la mente, puesto que implica que el niño represente el estado mental de pensamiento: "Por ejemplo, en

cuanto a la expresión de este gesto, el niño puede necesitar representar 'Yo quiero que tú atiendas a lo que yo estoy pensando'; y en cuanto a la comprensión del mismo gesto, el niño puede necesitar representar 'Tú quieres que yo atienda a lo que tú estás pensando'" (op. cit., p. 124). Una concepción de este tipo del protodeclarativo tiene consecuencias claras para la intervención... ¡claras y pesimistas!. Efectivamente, si existiera tal grado de relación entre estos gestos y las competencias metarrepresentacionales, poco podría hacer el profesional para favorecer funciones básicas de declaración. Como luego veremos, puede que aún quede alguna puerta entreabierta...

La importancia del típico perfil comunicativo en el autismo que hemos descrito no es banal; hemos de pensar que lo que de un modo natural entendemos por comunicación está mucho más cercano a un empleo frecuente de funciones declarativas frente a funciones imperativas (justo lo contrario que en el perfil del autismo). Dicho en otras palabras, cuando nos comunicamos, más que pedir o solicitar cosas a nuestros interlocutores, declaramos, informamos, mostramos, contamos... para compartir con ellos nuestras experiencias, deseos, intenciones, creencias... ; y justo todo esto parece en gran medida vedado cuando alguien padece autismo. ¿Cual será entonces el papel de la intervención?

## **CLAVES PARA UN LOGOPEDA AVENTURERO**

En primer lugar, y tal y como se desprende de todo lo anterior, para afrontar la intervención en los problemas que presenta la comunicación en el autismo, el terapeuta del lenguaje ha de metamorfosearse en terapeuta de la comunicación. Su labor central no va a enfocarse tanto al lenguaje oral como a los procesos comunicativos, que, como hemos visto, son procesos básicamente de interacción social.

Además, ha de dirigir sus esfuerzos a la creación de conductas comunicativas expresivas espontáneas, y no tanto al desarrollo de habilidades de comprensión, entendiendo comprensión como comportamientos de respuesta ante las acciones de los demás. La raíz de la intervención estriba en considerar la comunicación, entendida como comunicación social, como un conjunto entrelazado de secuencias de acción y reacción, ya sea a nivel simple -actos o gestos- o a nivel complejo -lenguaje-. El objetivo del profesional es dar intención y significado a las acciones del niño, acciones que o bien existen en su repertorio, o bien se las enseñamos. Ese dar intención y significado, ese dar sentido a las conductas del niño se obtiene a través de las reacciones que el niño percibe en los demás y en el entorno cuando él las realiza, de manera que cuando el niño actúa y el medio responde de modo estable a esas acciones, el niño se da cuenta de que hay una relación causal entre su acto y la respuesta del entorno. Diríamos que el eje central de la intervención reside en la creación de esquemas de causalidad social en los que el niño es el actor.

Vamos ahora a desarrollar esta idea centrándonos en la intervención en niños con autismo y bajos niveles de funcionamiento cognitivo (recordemos que aproximadamente tres de cada cuatro casos de autismo cursan con retraso mental, y de estos alrededor de la mitad caen en el rango de retraso grave -severo- o profundo; recordemos, asimismo, que la mitad de los casos de autismo no llega a conseguir un lenguaje oral funcional). Comentaremos, en primer lugar, el uso de Sistemas Alternativos de Comunicación, centrándonos en el programa de Comunicación Total (Schaeffer et al., 1980); en segundo lugar, haremos referencia a diversos objetivos de

tratamiento que surgen del análisis de esos sistemas alternativos y de su relación con el modelo normal de desarrollo; y, por último, plantearemos nuevas propuestas de actuación.

### **La mejora de la comunicación a través de los signos:**

El uso de Sistemas Alternativos de Comunicación (SSAAC), aunque de corta historia, han supuesto realmente un cambio importante en los planteamientos generales de la intervención no solo en el autismo, sino también, por ejemplo, en el retraso mental, afasia, parálisis cerebral, etc (vid. Tamarit, 1989).

Concretamente en las alteraciones graves del desarrollo, como es el caso del autismo, algunos programas, como el Programa de Comunicación Total antes citado, han resultado especialmente eficaces para conseguir enseñar signos funcionales para llevar a cabo actos de comunicación. Pero, ¿se enseñan solamente signos o se enseña algo más?. En ocasiones anteriores (Tamarit, 1986, 1988a, 1988b; Gortázar y Tamarit, 1989) hemos analizado cómo, cuando se enseña un signo, a través de un programa como el arriba referido, se enseña en realidad una estrategia de relación interpersonal, una estrategia de interacción social, en la cual enseñamos al niño a dirigirse a un adulto usando un signo para conseguir algo deseado. En realidad, como el propio Schaeffer afirma, se le enseña al niño un protoimperativo altamente convencionalizado (Schaeffer, 1978). Podríamos decir, también, que enseñamos al niño que una acción suya diferenciada, enseñada por nosotros, consigue una reacción predecible en el entorno, obtener lo deseado, y que esa reacción está causada por su propia acción, el signo. Esto es, se le dota al niño con una potente herramienta para manejar, controlar y regular, intencionalmente el entorno a través del adulto.

### **Más allá de los signos:**

El análisis detallado de la eficacia demostrada por el programa de Comunicación Total nos puede dar pistas para abordar objetivos de intervención relevantes para el desarrollo del proceso comunicativo. Si observamos lo que ocurre cuando enseñamos un primer signo, por medio del procedimiento de instrucción propuesto por ese programa, nos damos cuenta de que se producen las fases siguientes:

a) percepción de la relación causal (**percepción de contingencias**) entre la acción del niño (formación del signo, independientemente de que sea en realidad el adulto el que le 'mueva' sus manos) y la reacción del entorno (el adulto le otorga aquello a lo que el signo se refiere). En esta primera fase el adulto actúa atribuyendo intención al acto (signo) que el niño realiza **como si** éste hiciera el signo él solo y con intención real de comunicar una petición.

b) conforme se va repitiendo ese esquema de acción-reacción y el niño aprende la relación causal entre su 'emisión' y la 'respuesta' del adulto, el niño comienza a dar conductas de **anticipación**. Por ejemplo, de toda la secuencia de acción que compone la realización del signo (coger el adulto las manos del niño, moldearlas en la forma adecuada del signo, llevarlas a la posición en la que el signo ha de realizarse, efectuar el movimiento final del signo tantas veces como sílabas tenga la palabra a la que ese signo se refiere y, por último, otorgarle al niño el objeto) el niño participa anticipando parte de esa secuencia (por ejemplo, acerca sus manos a las del adulto, ó pone por sí solo parte

de la forma del signo, ó acerca sus manos hacia la posición de su cuerpo en la que se hace el signo -en vez de intentar alcanzar el objeto-, ó 'ayuda' en el movimiento final, etc.)

c) conforme se repite el esquema de enseñanza del signo, la capacidad de anticipación del niño se aumenta, anticipando cada vez más desde antes. Esto, unido a que el adulto sigue atribuyendo intención a esa acción (ofreciendo respuesta contingente y consistente -dar el objeto demandado-) va posibilitando la creación de intención real en el niño, quien aprende que su acto de mover las manos -signar- (aún cuando no haga todavía él solo todo el signo y requiera ayuda parcial por parte del adulto) es una herramienta, una **conducta instrumental**, que puede manejar intencionadamente para conseguir aquello que desea.

Pues bien, si repasamos el modo en el que, en el desarrollo normal, se avanza en el proceso de construcción de significados compartidos y en el proceso, más global, de construcción del conocimiento social (vid., p. e., Rivièrè y Coll, 1987; Lamb y Sherrod, 1981; Shaffer, 1971; Bruner, 1975) justamente las fases que acabamos de analizar son cimientos básicos de esos procesos de construcción del desarrollo, cimientos que surgen necesariamente de esquemas de interacción social, de esquemas sociales de acción-reacción. Por ello, son estos cimientos, y no en sí los signos -'epifenómeno' de los mismos-, los que hay que desarrollar, los que se convierten en verdaderos objetivos de intervención, pues ellos son los verdaderos proceso-gatillo de construcción del conocimiento.

Esto significa que además de -o incluso, en algunos casos, en vez de- enseñar signos, hay que enseñar esquemas de percepción de causalidad -física y social-, estrategias de anticipación y estrategias instrumentales. La introducción de estos esquemas, de manera sistematizada, en la respuesta educativa es claramente necesaria para una atención eficaz a estos alumnos.

### **Enseñando esquemas de exploración social:**

Acabamos de argumentar que la atención educativa a los problemas graves de comunicación va más allá de los signos, subrayando la necesidad de introducir esquemas de causalidad y estrategias instrumentales y de anticipación en la programación. Quizás debamos reconocer que aún siendo necesario no parece suficiente. ¿Qué otros objetivos pueden ayudar al desarrollo social y comunicativo en niños y niñas con graves alteraciones en su desarrollo?.

Si recordamos lo comentado al hablar del perfil comunicativo de las personas que padecen autismo, decíamos que se caracterizaba por una ausencia, o muy escasa presencia de funciones declarativas. Comentábamos la importancia de los esquemas básicos de protodeclaración en cuanto que la función declarativa es la que caracteriza básicamente el modo natural de intercambio comunicativo. Y comentábamos, siguiendo las propuestas de Baron-Cohen, que si estos esquemas fueran de naturaleza metarrepresentacional, los profesionales tendríamos un horizonte de cierto pesimismo.

Pero algo hay que puede aliviar esa bruma. Hace menos de un año hemos argumentado en otro lugar (Gómez, Sarriá y Tamarit, 1990) que los esquemas protodeclarativos pueden tener su punto de arranque, en esquemas de exploración social observable



(frente a una exploración social inferible como la que supondría la manifestación metarrepresentacional del protodeclarativo). Diríamos que, en una primera fase, el niño no realiza representaciones de las representaciones del adulto sino que está interesado en la exploración que producen sus acciones en el adulto, observando, básicamente, la expresión emocional de éste. Característicamente, el niño normal repite acciones - 'espectáculos'- que causan reacciones específicas en el adulto del tipo de expresiones faciales exageradas. Un ejemplo puede ayudar a ver esto: Un niño pequeñito está con un juguete; accidentalmente, da con el juguete en el brazo a su madre; ésta, simula que se ha asustado poniendo una cara exagerada, con la boca y los ojos muy abiertos y sus manos en las mejillas, riéndose a continuación. Rápidamente el niño repite la acción - dar con el juguete en el brazo de su mamá- **intencionadamente** para repetir el espectáculo, creándose un esquema interactivo completo.

Si esto lo traducimos en un ámbito educativo, podemos diseñar actuaciones del adulto, con claras manifestaciones emocionales y en un esquema lúdico, que se produzcan ante conductas del niño previamente seleccionadas o enseñadas, **como si** el niño las hiciera intencionadamente. Como en el caso de los signos, conforme se repita esa secuencia el niño irá siendo capaz de actuar con una intención real. Conforme más desarrollemos estos esquemas de exploración social más competente será el niño en cuanto a poseer expectativas de comportamiento de los demás, a entender las tendencias de comportamiento del otro. La creación y favorecimiento de esquemas de exploración social es por tanto otra pieza clave en la actuación educativa en esta población (vid. Brioso, Gómez, León, Sarriá y Tamarit, 1990, para más detalles sobre este tipo de tratamiento).

## CONCLUSIONES

Como hemos podido observar, la labor del profesional que se enfrenta a los graves problemas sociales y comunicativos que caracterizan al autismo es compleja, va más allá de actuaciones puntuales y requiere una compenetración total con la atención educativa global. Es en este sentido en el que se puede entender la figura de 'Terapeuta de la Comunicación'. La labor, efectivamente, es compleja, pero... tremendamente motivante; la labor no es labor de 'despacho de logopedia', pero el hecho de intervenir en el entorno educativo real es un reto de consecuencias positivas para el alumno... y para el profesional; la labor requiere una estrecha coordinación con el resto de los profesionales, pero ésto es siempre útil y... deseable. ¡Qué más da!... Un logopeda aventurero es capaz de hacer esto... y mucho más. ¡¡ANIMO!!

**Dirección del autor: Avda. de la Victoria, 63 (EL PLANTIO). 28023 MADRID**

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

**ATTWOOD, A., FRITH, U. & HERMELIN, B. (1988):** "The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's Syndrome children". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 18, 2, 241-257

**BARON-COHEN, S. (1988):** "Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective?". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 18, 3, 379-402

**BARON-COHEN, S. (1989a):** "The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay". **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, **30**, 285-298

**BARON-COHEN, S. (1989b):** "Perceptual role-taking and protodeclarative pointing in autism". **British Journal of Developmental Psychology**, **7**, 113-127

**BARON-COHEN, S. (1989c):** "Are autistic children 'behaviorists'? An examination of their mental-physical and appearance-reality distinctions". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, **19**, 4, 579-600

**BARON-COHEN, S. (1990):** "Autism: a specific cognitive disorder of 'mind-blindness'". En T. HOLLAND y G. MURPHY (Eds.): **International Review of Psychiatry (especial) Behavioral and Psychiatry Disorder in People with a Learning Disability**

**BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M. & FRITH, U. (1985):** "Does the autistic child have a 'Theory of Mind?'". **Cognition**, **21**, 37-46

**BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M. & FRITH, U. (1986):** "Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children". **British Journal of Developmental Psychology**, **4**, 113-125

**BATES, E. (1976):** **Language and context: The acquisition of pragmatics**. New York: Academic Press

**BRIOSO, A., GOMEZ, J. C., LEON, E., SARRIA, E. y TAMARIT, J. (1990):** "¿Puede el estudio de los primates no-humanos ayudar a entender el autismo?". **VI Congreso Nacional de Autismo (AETAPI)**. Palma de Mallorca, Noviembre

**BRUNER, J. (1975):** "From communication to language: a psychological perspective". **Cognition**, **5**, 255-287

**CURCIO, F. (1978):** "Sensoriomotor functioning and communication in mute autistic children". **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**, **8**, 288-292

**DSM-III R (1987):** **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, 3ed ed. rev. Washington, DC: American Psychiatric Association

**FRITH, U. (1989a):** **Autism: Explaining the Enigma**. Oxford: Blackwell

**FRITH, U. (1989b):** "A new look at language and communication in autism". **British Journal of Disorders of Communication**, **24**, 123-150

**GOMEZ, J. C., SARRIA, E. y TAMARIT, J. (1990):** "A comparative approach to early working theories of mind: the case of apes, infants and autistic children". **Symposium: Autism and Theory of Mind** (Co-conveners: S. Baron-Cohen & B. Sodian). **IVth European Conference Developmental Psychology**. University of Stirling

- GORTAZAR, P. (1990):** "Ecolalia y adquisición del lenguaje en niños autistas: implicaciones de cara a la intervención". **VI Congreso Nacional de Autismo (AETAPI)**. Palma de Mallorca
- GORTAZAR, P. y TAMARIT, J. (1989):** "Lenguaje y comunicación". En (varios autores): **Intervención Educativa en Autismo Infantil**. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- HOBSON, R. P. (1989):** "Beyond cognition: A theory of autism". En G. Dawson (Ed.): **Autism: Nature, Diagnosis & Treatment**. New York: The Guilford Press
- KANNER, L. (1943):** "Autistic Disturbances of Affective Contact". **The Nervous Child**, 2, 217-250
- LAMB, M. E. & SHERROD, L. R. (Eds.)(1981):** **Infant Social Cognition: Empirical and Theoretical Considerations**. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- LESLIE, A. M. (1987):** "Pretense and representation: The origins of 'Theory of Mind'". **Psychological Review**, 94, 412-426
- PAUL, R. (1987):** "Natural History". En D. J. Cohen y A. M. Donnellan (Eds.) y R. Paul (Ed. asoc.): **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders**. New York: John Wiley & Sons
- PREMACK, D. & WOODRUFF, G. (1978):** "Does the chimpanzee have a theory of mind?". **Behavioral and Brain Sciences**, 4, 515-526
- REPETO, S. (1988):** "Esquemas protodeclarativos en autismo". **V Congreso Nacional de Autismo (AETAPI)**. Cádiz
- RIVIERE, A. (1983):** "Interacción y símbolo en autistas". **Infancia y Aprendizaje**, 22, 3-25
- RIVIERE, A. y COLL, C. (1987):** "Individuation et interaction dans le sensoriomoteur: notes sur la construction génétique du sujet et de l'objet social". En M. Siguán (Ed.): **Comportement, cognition**
- ROTH, I. (1990):** "Autism". En **Introduction to Psychology Vol. 2**. London: Lawrence Erlbaum
- RUTTER, M. & SCHOPLER, E. (1987):** "Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnosis issues". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 17, 159-186
- SCHAEFFER, B. (1978):** "Teaching spontaneous sign language to nonverbal children: Theory and method". **Sign Language Studies**, 21, 317-352
- SCHAEFFER, B., MUSIL, A. & KOLLINZAS, G. (1980):** **Total Communication**. Champaign, Illinois: Research Press

**SCHAFFER, H. R. (1971): The Growth of Sociability.** Harmondsworth Middlesex: Penguin

**SZATMARI, P., BARTOLUCCI, G., BREMNER, R., BOND, S. & RICH, S. (1989):** "A follow-up study of high-functioning autistic children". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, **19**, 213-225

**TAMARIT, J. (1986):** "Programa de Comunicación Total: su influencia sobre el desarrollo general del niño". **IV Congreso Nacional de Autismo (AETAPI)**. Valladolid

**TAMARIT, J. (1988a):** "Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: Algo más que una alternativa". **Alternativas para la Comunicación**, **6**, 3-5

**TAMARIT, J. (1988b):** "Los trastornos de la comunicación en deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas: intervención mediante sistemas de Comunicación Total". En C. Basil y R. Puig (Eds.): **Comunicación Aumentativa**. Madrid: INSERSO

**TAMARIT, J. (1989):** "Uso y abuso de los Sistemas Alternativos de Comunicación". **Comunicación, Lenguaje y Educación**, **1**, 81-94

**TAMARIT, J. y GORTAZAR, P. (1988):** "Modelo explicativo de las alteraciones comunicativas en autismo desde la perspectiva de la cognición social". **V Congreso Nacional de Autismo (AETAPI)**. Cádiz

**WETHERBY, A. M. (1986):** "Ontogeny of communicative functions in autism". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, **16**, 295-316

**WIMMER, H. & PERNER, J. (1983):** "Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception". **Cognition**, **13**, 103-128

**Dirección del autor: Avda. de la Victoria, 63 (EL PLANTIO). 28023 MADRID**

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

**ATTWOOD, A., FRITH, U. & HERMELIN, B. (1988):** "The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's Syndrome children". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, **18**, 2, 241-257

**BARON-COHEN, S. (1988):** "Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective?". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, **18**, 3, 379-402

**BARON-COHEN, S. (1989a):** "The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay". **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, **30**, 285-298

**BARON-COHEN, S. (1989b):** "Perceptual role-taking and protodeclarative pointing in autism". **British Journal of Developmental Psychology**, **7**, 113-127

**BARON-COHEN, S. (1989c):** "Are autistic children 'behaviorists'? An examination of their mental-physical and appearance-reality distinctions". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 19, 4, 579-600

**BARON-COHEN, S. (1990):** "Autism: a specific cognitive disorder of 'mind-blindness'". En T. HOLLAND y G. MURPHY (Eds.): **International Review of Psychiatry (especial) Behavioral and Psychiatry Disorder in People with a Learning Disability**

**BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M. & FRITH, U. (1985):** "Does the autistic child have a 'Theory of Mind?'". **Cognition**, 21, 37-46

**BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M. & FRITH, U. (1986):** "Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children". **British Journal of Developmental Psychology**, 4, 113-125

**BATES, E. (1976):** **Language and context: The acquisition of pragmatics**. New York: Academic Press

**BRIOSO, A., GOMEZ, J. C., LEON, E., SARRIA, E. y TAMARIT, J. (1990):** "¿Puede el estudio de los primates no-humanos ayudar a entender el autismo?". **VI Congreso Nacional de Autismo (AETAPI)**. Palma de Mallorca, Noviembre

**BRUNER, J. (1975):** "From communication to language: a psychological perspective". **Cognition**, 5, 255-287

**CURCIO, F. (1978):** "Sensoriomotor functioning and communication in mute autistic children". **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**, 8, 288-292

**DSM-III R (1987):** **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, 3ed ed. rev. Washington, DC: American Psychiatric Association

**FRITH, U. (1989a):** **Autism: Explaining the Enigma**. Oxford: Blackwell

**FRITH, U. (1989b):** "A new look at language and communication in autism". **British Journal of Disorders of Communication**, 24, 123-150

**GOMEZ, J. C., SARRIA, E. y TAMARIT, J. (1990):** "A comparative approach to early working theories of mind: the case of apes, infants and autistic children". **Symposium: Autism and Theory of Mind** (Co-conveners: S. Baron-Cohen & B. Sodian). **IVth European Conference Developmental Psychology**. University of Stirling

**GORTAZAR, P. (1990):** "Ecolalia y adquisición del lenguaje en niños autistas: implicaciones de cara a la intervención". **VI Congreso Nacional de Autismo (AETAPI)**. Palma de Mallorca

**GORTAZAR, P. y TAMARIT, J. (1989):** "Lenguaje y comunicación". En (varios autores): **Intervención Educativa en Autismo Infantil**. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

**HOBSON, R. P. (1989):** "Beyond cognition: A theory of autism". En G. Dawson (Ed.): **Autism: Nature, Diagnosis & Treatment**. New York: The Guilford Press

**KANNER, L. (1943):** "Autistic Disturbances of Affective Contact". **The Nervous Child**, 2, 217-250

**LAMB, M. E. & SHERROD, L. R. (Eds.)(1981):** **Infant Social Cognition: Empirical and Theoretical Considerations**. Hillsdale, NJ: Erlbaum

**LESLIE, A. M. (1987):** "Pretense and representation: The origins of 'Theory of Mind'". **Psychological Review**, 94, 412-426

**PAUL, R. (1987):** "Natural History". En D. J. Cohen y A. M. Donnellan (Eds.) y R. Paul (Ed. asoc.): **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders**. New York: John Wiley & Sons

**PREMACK, D. & WOODRUFF, G. (1978):** "Does the chimpanzee have a theory of mind?". **Behavioral and Brain Sciences**, 4, 515-526

**REPETO, S. (1988):** "Esquemas protodeclarativos en autismo". **V Congreso Nacional de Autismo (AETAPI)**. Cádiz

**RIVIERE, A. (1983):** "Interacción y símbolo en autistas". **Infancia y Aprendizaje**, 22, 3-25

**RIVIERE, A. y COLL, C. (1987):** "Individuation et interaction dans le sensoriomoteur: notes sur la construction génétique du sujet et de l'objet social". En M. Siguán (Ed.): **Comportement, cognition**

**ROTH, I. (1990):** "Autism". En **Introduction to Psychology Vol. 2**. London: Lawrence Erlbaum

**RUTTER, M. & SCHOPLER, E. (1987):** "Autism and pervasive developmental disorders: Concepts and diagnosis issues". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 17, 159-186

**SCHAEFFER, B. (1978):** "Teaching spontaneous sign language to nonverbal children: Theory and method". **Sign Language Studies**, 21, 317-352

**SCHAEFFER, B., MUSIL, A. & KOLLINZAS, G. (1980):** **Total Communication**. Champaign, Illinois: Research Press

**SCHAFFER, H. R. (1971):** **The Growth of Sociability**. Harmondsworth Middlesex: Penguin

**SZATMARI, P., BARTOLUCCI, G., BREMNER, R., BOND, S. & RICH, S. (1989):** "A follow-up study of high-functioning autistic children". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 19, 213-225

**TAMARIT, J. (1986):** "Programa de Comunicación Total: su influencia sobre el desarrollo general del niño". **IV Congreso Nacional de Autismo (AETAPI)**. Valladolid

**TAMARIT, J. (1988a):** "Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: Algo más que una alternativa". **Alternativas para la Comunicación**, 6, 3-5

**TAMARIT, J. (1988b):** "Los trastornos de la comunicación en deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas: intervención mediante sistemas de Comunicación Total". En C. Basil y R. Puig (Eds.): **Comunicación Aumentativa**. Madrid: INSERSO

**TAMARIT, J. (1989):** "Uso y abuso de los Sistemas Alternativos de Comunicación". **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 1, 81-94

**TAMARIT, J. y GORTAZAR, P. (1988):** "Modelo explicativo de las alteraciones comunicativas en autismo desde la perspectiva de la cognición social". **V Congreso Nacional de Autismo (AETAPI)**. Cádiz

**WETHERBY, A. M. (1986):** "Ontogeny of communicative functions in autism". **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 16, 295-316

**WIMMER, H. & PERNER, J. (1983):** "Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception". **Cognition**, 13, 103-128