

EL DÉFICIT COMUNICATIVO EN AUTISMO DE BAJO NIVEL. APROXIMACIÓN Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Juan Francisco Gea Bustamante
C.P.E.E. Autistas "Las Boqueras" (Murcia)

Pese a la gravedad y profundidad de los problemas de comunicación, que aparecen de forma extendida en todos los casos de autismo, argumentaré que existen vías de mejora. Nos centramos en aquellos casos que cursan junto a un fuerte retraso mental, proponiendo alguna estrategia sencilla para evaluar el estado actual de cada niño. Para ello, definiremos las diversas conductas comunicativas intencionales que podríamos encontrar (utilizando un enfoque pragmático del desarrollo), especificando aquellas otras que deben ser objeto de atención especial. Cómo se explica el perfil comunicativo asociado con el autismo, mediante factores asociados con el ambiente en el cual el niño aprende el lenguaje, tanto como por aquellos que le son inherentes. Como meta final se aborda la cuestión de la posible existencia de una secuencia universal de desarrollo comunicativo en autismo y en qué grado se desvía de la secuencia normal. Se ofrecen algunas implicaciones clínicas y diversos aspectos a tener en cuenta a la hora de programar la intervención en el área del lenguaje.

EL DÉFICIT COMUNICATIVO EN AUTISMO DE BAJO NIVEL. APROXIMACIÓN Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.

"El niño autista no parece transmitirnos sus estados mentales a través de sus actos de comunicación. No es que no se comunique, como se ha dicho tantas veces. Lo que sucede, en muchas ocasiones, es que se comunica, pero de un modo especial. Permanece fuera de la trama de intenciones y estados de la mente, que subyacen, como ríos profundos, a las interacciones humanas habituales."

Angel Rivière

En la mayor parte de los casos de autismo los primeros síntomas, que alarman a los padres, se relacionan con un retraso y/o ausencia del lenguaje, junto a una falta de interés por las personas, por los objetos y por el juego. Todo esto se manifiesta en una carencia de procedimientos básicos de comunicación, de aproximación a las personas, de contacto ocular y otras conductas que conducen a los padres a la consulta de psicólogos, neurólogos e incluso de especialistas en audición. Pero, es en el estudio del lenguaje donde reside la idea de una mayor comprensión del fenómeno autista, como queda claro en las primeras descripciones realizadas por Kanner (1943) y Asperger (1944). La peculiaridad de los problemas lingüísticos de los niños autistas ha desencadenado, desde entonces, una profusa gama de investigaciones a cargo de lingüistas y psicolingüistas, cuyas conclusiones han sido, en cierto modo, sorprendentes, al situar el núcleo del trastorno no tanto en los problemas de habla y lenguaje, frecuentemente observados en los

niños autistas, como en un extenso y marcado fracaso comunicativo, que podría localizarse en un fallo cognitivo sutil, pero de largo alcance. La hipótesis de una disfunción cognitiva específica, en el procesamiento de la información, ha sido confirmada recientemente (Sigman et al. 1987; Frith y Baron-Cohen, 1987), aunque no está claro como explicaría las alteraciones socio-afectivas definitorias del autismo. No obstante, se está tratando de vincular los problemas comunicativos y socio-afectivos a una anormalidad cognitiva circunscrita. No nos detendremos en la explicación de una tal anormalidad, aunque será inevitable hacer referencias puntuales cuando sea oportuno. En cambio, nos interesa saber cómo afecta a la actuación y a la competencia lingüística de los niños autistas. En este sentido, existe una amplia gama de diferencias individuales en la manifestación de la competencia, que, por otra parte, no tiene un reflejo directo en la actuación, lo que hace que la competencia deba inferirse de forma indirecta. Así, encontramos una elevada proporción de niños autistas que nunca hablan y no por ello podemos concluir que no poseen lenguaje (existen ejemplos de niños autistas mudos que, en condiciones extremas, producen expresiones, y también se conocen casos de emergencia súbita del lenguaje, incluso en la adolescencia). En el otro extremo, existen individuos autistas que disponen de un lenguaje altamente sofisticado, tanto escrito como hablado (p.e. Grandin, 1984). ¿Debemos concluir, en este caso, que, existiendo una buena actuación, la competencia permanece intacta?. ¿Pueden la enseñanza y la práctica persistente ocultar los problemas en la competencia?. Estos ejemplos e interrogantes nos muestran lo complicado que es extraer conclusiones sobre la competencia lingüística y comunicativa que subyace a aquellos escasos autistas que presentan una correcta actuación. No obstante, existen evidencias claras en favor de que la competencia pragmática se ve alterada a lo largo del continuum autista, sea cual fuere el nivel de ejecución lingüística. A través de estudios comparativos de niños autistas, con no-autistas y con niños que presentan alteraciones específicas en el desarrollo del lenguaje, se han encontrado los problemas que parecen ser únicos y verdaderamente específicos al autismo. Así, no se incluyen aquellos relacionados con la fonología o la gramática (típicamente lingüísticos), sino aquellos que guardan estrecha relación con el uso del lenguaje, y que Rutter y Schopler (1987) formulan del siguiente modo: a) retraso o falta total del desarrollo del lenguaje hablado, sin compensar mediante gestos o mímica, b) fracaso para responder a la comunicación de otros (p.e. falta de respuesta cuando el niño es llamado por su nombre), c) fracaso relativo para iniciar o mantener intercambios conversacionales, d) uso estereotipado y repetitivo del lenguaje, e) uso de "tú" cuando procede "yo", f) uso idiosincrático de las palabras, g) anormalidades prosódicas (tono, acento, ritmo, velocidad y entonación). Añaden otros dos rasgos, que afectan al desarrollo conversacional normal y que pueden considerarse, también, anormalidades comunicativas: h) dificultades semántico-conceptuales, i) anormalidades en la comunicación no verbal. Todos estos rasgos pueden explicarse por una sencilla teoría cognitivo-social, aunque existen rasgos no nucleares, periféricos, del síndrome autístico, de los que la teoría no intenta dar cuenta.

Una vez trazado, a grandes rasgos, el panorama general que ofrece el perfil de la problemática de la comunicación y el lenguaje en personas autistas, nos centraremos en aquellos casos de autismo que son más frecuentes en los centros de educación especial. Se trata de autistas no verbales iniciados en el lenguaje de signos y presentan, por lo general, niveles de funcionamiento cognitivo equivalentes al periodo sensoriomotor o ligeramente superiores. Son autistas con retraso mental severo, fuertemente asociado,

por lo que nos ofrecen la imagen de una doble problemática -plurideficiente-, por causa de un trastorno severo del desarrollo y de una afectación específicamente “autística” (el posible grado y extensión de los daños cerebrales no hace posible hablar, en estos casos, de un autismo desnudo o “puro”. De hecho, la carencia de representaciones de primer orden dificulta, notablemente, un diagnóstico preciso de autismo). En esta elevada proporción de casos, quizá lo que más llama la atención son las dificultades en la comunicación no verbal, aunque constituyen un sello distintivo de los individuos autistas de cualquier nivel, incluso aquellos más hábiles muestran, por ejemplo, escasez y singularidad en sus rasgos expresivos. Este empobrecimiento gestual de los niños autistas ha sido señalado por Ricks y Wing (1975) y confirmado experimentalmente por Bartak, Rutter y Cox (1975) y Curcio (1978). Este último demostró la ausencia de señalamiento protodeclarativo (un signo de atención compartida) en niños autistas, en relación a su edad mental. Sin embargo, el señalamiento protoimperativo (como medio para obtener objetos) no estaba deteriorado, en relación a grupos de control, como recientemente ha establecido Baron-Cohen (en prensa a). De forma parecida, Landry y Loveland (1988) descubrieron una marcada ausencia de los gestos de señalar y mostrar, en el grupo autista. Estos gestos de atención compartida sirven a los niños pequeños, incluso antes de utilizar el lenguaje, para indicar que un objeto constituye el blanco de su atención; el objeto cobra así importancia, de forma temporal, para él, y este hecho, no necesariamente el objeto en sí, es relevante para el compañero de interacción. También encontraron un alto grado de conductas comunicativas instrumentales, que incluyen tocar y mirar. Hallazgos semejantes, pero con autistas más pequeños, fueron obtenidos por Sigman y Ungerer (1984), Sigman et al. (1986) y Mundy et al. (1986, 1987), en sus estudios sobre la conducta de apego. Una investigación más sobre gestos, fue realizada por Attwood, Frith y Hermelin (1988) y demostró que los autistas, de cualquier nivel, son capaces de comprender gestos instrumentales simples (p.e. ven, vete, siéntate, etc) y los utilizan espontáneamente en interacciones sociales (con la finalidad de influir en otras personas, para satisfacer sus deseos o necesidades), pero nunca usan espontáneamente gestos expresivos, comunes en las interacciones sociales de, por ejemplo, los niños síndrome de Down. Estos gestos se dirigen a mostrar estados mentales propios y a influenciar los estados mentales ajenos, y nada tienen que ver con las expresiones involuntarias de estados internos, que pueden, sí, actuar como señales. Para el uso de conductas instrumentales, reguladoras del ambiente físico, sólo es preciso el primer nivel representacional, mientras que, para los gestos expresivos, es necesario el conocimiento sobre el conocimiento primario, o segundo nivel de representación (ver Leslie, 1987), que podríamos denominar nivel de consciencia. En este nivel, los gestos adquieren una caracterización netamente intencional, de profundos efectos comunicativos no ligados a la intensidad de la conducta.

Otro aspecto deteriorado es la comprensión o reconocimiento de expresiones emocionales, en relación a su edad mental no verbal y por comparación con niños retrasados. La evidencia procede de una serie de experimentos de Hobson (1986a, 1986b) y Hobson, Ouston y Lee (1988a, 1988b). Sin embargo, los niños retrasados no autistas presentan dificultades parecidas, al compararlos con niños autistas en términos de edad mental verbal. Por ello, permanece abierta la cuestión de la especificidad de las dificultades de los autistas para “leer” emociones desde fenómenos expresivos.

Todos estos resultados sugieren que los niños autistas presentan más conductas de apego y aproximación social, verbales y no verbales, de lo que habría de esperarse inicialmente. Por contra, presentan serios problemas con las habilidades necesarias para la comunicación bidireccional ordinaria, incluyendo habilidades básicas tales como las de atención compartida, que permiten entender que otras personas tienen intereses comparables y sentimientos sobre cosas.

Tras estas pinceladas teóricas es necesario retomar el objetivo central de la exposición, a saber: qué conductas comunicativas podríamos observar en niños autistas de bajo nivel, cómo obtenerlas y qué influencia ejercería este esfuerzo sobre nuestros planteamientos terapéuticos.

LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS

Al decir “intención comunicativa” nos referimos a las razones por las cuales los niños hablan o se comunican. Dore (1975) refiere que la intención es “la persecución deliberada de una meta, mediante conductas instrumentales subordinadas al logro de aquella”. Estas intenciones se consideran, además, precursores del lenguaje en las interacciones sociales posteriores. Existen diversos sistemas observacionales, para describir las conductas comunicativas gestuales, vocales y verbales que, tempranamente, presentan los niños. En concreto, nos interesa saber qué conductas intencionales presentan niños no verbales situados en las últimas etapas del desarrollo sensoriomotor: etapas IV a VI de Piaget (1936, 1937). Obtendremos la frecuencia y la diversidad de las intenciones comunicativas de un niño concreto, y cómo se manifiestan (gestual, vocal o verbalmente), en una situación de juego libre, con una persona conocida por el niño. Puede ser suficiente una sesión de treinta minutos, que es conveniente videofilmar, para facilitar la codificación de las conductas detectadas.

Sólo se categorizan conductas intencionales. La intención comunicativa debe inferirse desde el contexto. Para juzgar como intencional una secuencia es necesario que el niño esté implicado en alguna actividad conjunta con el compañero de interacción, dándose una o más de las siguientes condiciones: a) estricta proximidad física, b) proximidad física reciente, c) contacto gestual/vocal reciente, o verbal y d) mirar hacia el otro, durante al menos tres segundos, en el desarrollo de una interacción comunicativa. Garantizado lo anterior, podríamos observar si el niño PIDE OBJETOS al adulto, le PIDE que actúe sobre algún objeto, COMENTA algo sobre un objeto o sobre la acción de algún objeto en movimiento, CONTESTA preguntas del adulto, RECONOCE gestos o expresiones previas, PIDE información adicional o, aun, podría ocurrir que apareciera una PROTESTA como reacción a propuestas o peticiones del adulto. También podría PEDIR permiso, PEDIR rutinas sociales y otro tipo de conductas compuestas de elementos protoimperativos o protodeclarativos. Para nuestros fines podemos modificar y ampliar las categorías a observar, tratando de buscar definiciones operacionales razonables. Una vez que dispongamos de datos fiables sobre las intenciones que manifiestan nuestros alumnos, el paso siguiente es tratar de filtrar dichas observaciones, para orientar nuestra práctica cotidiana. Antes, es necesario conocer algo sobre el perfil comunicativo en autismo, como posible modelo observado desde diversas perspectivas prag-

máticas, una de las cuales es el estudio de las funciones comunicativas, tal como hemos propuesto observarlas en el ámbito escolar.

UN MODELO PRAGMÁTICO PARA EL AUTISMO

Prizant (1982) observó que el rango de dificultades comunicativas observadas en autistas “define, prácticamente, el dominio de los déficits pragmáticos”. El término pragmatismo fue introducido por Bates (1976), para el estudio del lenguaje del niño, y definido como “las reglas que gobiernan el uso del lenguaje en un contexto”. La cuestión, desde este enfoque, es si los niños autistas son o no comunicativos, pese a la aparente trivialidad de esta pregunta. La observación de la competencia pragmática o funcional en contextos naturales (en los que el grado de exigencia cognitiva y lingüística es menos elevado), refleja, cuando menos, un esfuerzo intencional para comunicarse. Los déficits de un niño autista cambian con el curso del desarrollo, por lo que la intencionalidad comunicativa está relacionada con la eficacia y no tanto con la idea de un fenómeno del tipo “todo o nada”. Incluso el lenguaje metafórico y ecolálico de autistas verbales puede interpretarse como intencional, comunicativo e interactivo en determinadas situaciones, especialmente si consideramos la teoría de los “actos de habla”, descritos por Austin (1962) y Searle (1969), que establece que la intención del que comunica puede separarse del significado de lo que expresa y de los efectos sobre el oyente. Igual sucede con las rabietas y algunas otras conductas “extrañas” que observamos en los niños autistas (autolesión, etc). Respecto a niños autistas no verbales, Wetherby y Prutting (1984) encontraron, comparándolos con niños normales, que los autistas presentaban un perfil de funciones comunicativas relativamente homogéneo y diferente al de los niños normales, tanto cualitativa como cuantitativamente. El repertorio de funciones comunicativas es limitado en autistas, no siendo explicable por un retraso en la tasa de desarrollo. Exhibieron tantos o más actos interactivos que los niños normales, pero dirigidos a la búsqueda de cambios ambientales (p.e. protestas y peticiones de objetos). Los actos interactivos que pretendían consecuencias sociales (p.e. pedir cosquillas, mostrar objetos y realizar comentarios gestuales o vocales sobre objetos o acciones), estuvieron ausentes o fueron muy infrecuentes, en los niños que estudiaron. Pero, para explicar el perfil autista, debemos mirar el desarrollo normal. La comunicación intencional aparece entre los nueve y los trece meses, inicialmente en la forma de gestos y vocalizaciones y, luego, en forma de habla referencial. Así, el niño normal, utiliza las funciones comunicativas como guía para la adquisición de las formas lingüísticas. Las diversas funciones emergen al mismo tiempo. El desarrollo no procede desde una a muchas funciones, antes bien progresa en la complejidad de medios lingüísticos, plasmados desde una variedad de funciones comunicativas (se avanza en complejidad de medios no en cantidad de funciones). A diferencia de los niños normales, parece ser que los autistas las adquieren de una en una, mostrando cierta consistencia en el orden de aparición (Wetherby, 1986; Curcio, 1978; Prizant y Duchan, 1981; Prizant y Rydell, 1984; Wetherby y Prutting, 1984). Así, inicialmente, utilizan la comunicación intencional fuera del contexto de la interacción social, para conseguir una meta ambiental. Este uso parece estar retrasado respecto al desarrollo normal. Respecto a la búsqueda de finalidades sociales, en un principio se limita a pedir rutinas sociales (juegos corporales, cosquillas, etc), lo cual supo-

ne una forma rudimentaria de atraer la atención del otro hacia sí mismo, como transición entre la obtención de fines ambientales y de fines sociales. La función de “mostrar” (showing-off), que se dirige a fines estrictamente sociales, sería la última en emerger según este modelo, aunque en la literatura no se han dado ejemplos de autistas que, en estos niveles, exhibieran dicha función. No obstante, se ha detectado, en autistas de nivel lingüístico más avanzado, la presencia de denominaciones y comentarios en la forma de ecolalia demorada e inmediata. Las funciones no interactivas presentan idéntica heterocronía que las interactivas, y, quizá, se desarrollan de forma paralela. El orden va desde la autoestimulación hasta la denominación no interactiva y la de comentario, pasando por las autorreguladoras que, en ocasiones, adoptan la forma de ecolalias. En definitiva, el desarrollo comunicativo del niño autista se caracteriza por un despliegue gradual de las funciones comunicativas, evolucionando desde formas restringidas al contexto a formas contextualmente flexibles para cada una de las funciones. Como señala Wetherby (1986), se trata de una descontextualización cíclica (p.e., puede pedir comestibles, mediante signos, y no saber como atraerse la atención del adulto; así, ciertas funciones les resultan de fácil acceso y emergen antes que otras).

POSIBLES EXPLICACIONES DEL PERFIL

¿Puede explicarse la especificidad y desvío del perfil comunicativo autista, en base a factores como el ambiente de aprendizaje del lenguaje y a factores intrínsecos constitutivos del niño?. El lenguaje espontáneo de cualquier niño puede verse afectado por: a) la restricción, en forma de interrogativas e imperativas, que dejan escaso margen de iniciativa al niño, b) la interacción dirigida, que impone al niño el objeto o suceso de referencia conjunta, c) la escasez de comentarios semánticamente contingentes a la acción del niño, d) ciertos aspectos de los programas de tipo conductual, típicamente utilizados con niños autistas, podrían ser pragmáticamente contraproducentes, impidiendo (terminando con) la interacción social. Es el caso de ciertos reforzadores positivos (p.e. “muy bien”, o entregar al niño golosinas), el uso, como estímulo, de preguntas verbales cuya respuesta es ya conocida por el adulto y, finalmente, el uso de técnicas de imitación para elicitación de respuestas verbales predeterminadas por el adulto. Todos estos aspectos constituyen situaciones no naturales, pasando por alto la intención comunicativa del niño.

Respecto a los factores internos del niño, Bates et al (1979), argumentaron que el perfil de destrezas cognitivo-sociales, afecta al perfil comunicativo. Así, cognición y lenguaje llevan caminos paralelos (el niño expresa en lenguaje aquello para lo que está cognitivamente preparado). Si consideramos la heterocronía cognitiva del niño autista, podríamos especular que las habilidades comunicativas que presentan suponen una estrategia peculiar y desviada, que nunca se da en el desarrollo normal o en otros desórdenes del lenguaje. Por ello, el estudio del perfil comunicativo; y sus interconexiones cognitivas, podría tener importantes implicaciones, tanto para la detección precoz del autismo como para su diagnóstico diferencial.

1. La intervención debe centrarse en la noción de intención comunicativa, en las modalidades gestual y vocal, que aparecen de forma asincrónica en niños autistas. Como señalan Wetherby y Prutting (1984), utilizaremos aquella que sea óptima para la selección de un sistema referencial (p.e., habla vs lenguaje de signos).

2. La cuestión de la complejidad. La intervención se iniciará por la función comunicativa de “regular la conducta de otro, para conseguir un fin ambiental o un cambio físico”. La dificultad surge cuando tratamos de enseñar al niño las funciones sociales del lenguaje. Bruner (1975) argumenta que la acción conjunta entre el niño y el adulto determina el contexto social de la adquisición normal del lenguaje. Por ello, es necesario, primero, un formato de intercambio (dar-tomar), en el que el niño interviene tanto como agente como recipiente de la acción. Buscaremos la comprensión de los roles recíprocos, a través de juegos de turnarse y participación en acciones sociales planificadas. La predilección de los autistas por las conductas ritualizadas podrá aprovecharse para establecer rutinas sociales, tal como señala Prizant (1982), y entonces enseñar al niño a que las solicite. Después, en el mismo formato de turnos, podría enseñarse a comentar sobre, por ejemplo, los rasgos destacables de los objetos. De igual forma acometeremos las funciones de tipo no interactivo.

3. Considerar la relación entre medios comunicativos y funciones. Una misma función puede ser expresada por medios de diferente complejidad. En funciones ya establecidas, buscaremos medios cada vez más convencionales y contextualmente flexibles; en nuevas funciones implantaremos medios más rudimentarios. Los medios serán independientes, como lo son las propias funciones, según la ontogenia descrita anteriormente.

4. El contexto debe facilitar el uso espontáneo de la comunicación, mediante medios convencionales, utilizando sistemas hablados o no hablados, o una combinación de ellos. A mayor restricción, menor probabilidad de espontaneidad. Por ello, los modos de crianza-educación son más efectivos que los modos directivos. En la medida de lo posible, buscaremos la incidentalidad en combinación adecuada con la planificación y estructura del ambiente. Paradójicamente, el abuso de estructuración puede actuar negativamente sobre el desarrollo lingüístico. Una cosa es hacer predecible el ambiente y otra que nunca suceda nada novedoso.

5. Pese a la efectividad de los tratamientos lingüísticos de orientación conductista (ver Koegel, Rincover y Egel, 1982), parece que la estructura misma de dichos programas podría impedir el desarrollo de ciertas funciones comunicativas. Por ejemplo, el uso de reforzadores pragmáticamente irrelevantes (incluso muy comunes en programas modernos, tales como el sistema de habla signada de Benson Schaeffer), de índole comestible, no permiten al niño alcanzar la comprensión del uso de la comunicación para fines sociales. Como regla general, podemos afirmar que el uso (el abuso) de sustancias comestibles, podría obstruir la comprensión de la comunicación como un instrumento para la consecución de finalidades sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- ATWOOD, A., FRITH, U. Y HERMELIN, B. (1988) "The understanding and use of interpersonal gestures by autistic and Down's Syndrome children". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 241-257.
- AUSTIN, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford: The Clarendon Press. (Trad. castell. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1990.)
- BARON-COHEN, S. (1989) "Perceptual role-taking and proto-declarative pointing in autism". *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 113-127.
- BARTAK, L., RUTTER, M Y COX, A. (1975) "A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive disorders: I". *The children. British Journal of Psychiatry*, 126, 127-145.
- BATES, E. (1976) *Lenguaje and context: The acquisition of pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- BATES, E. (1979) *The emergence of symbols*. Nueva York: Academic Press.
- BRUNER, J. S. (1975) "The ontogenesis of speech acts". *Journal of Child Language*, 2, 1-19.
- CURCIO, F. (1978) "Sensorimotor functioning and communication in mute autistic children". *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 281-292.
- DORE, J. (1975) "Holophrases, speech acts and language universals". *Journal of Child Language*, 2, 21-40.
- FRITH, U. Y BARON-COHEN, S. (1987) "Perception in autistic children". En: Cohen, D.J., Donnellan, A. y Paul, R. (eds.) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: Wiley.
- GRANDIN, T. (1984) "My experiences as an autistic child and review of selected literature". *Journal of Orthomolecular Psychiatry*, 13, 144-174.
- HOBSON, R.P. (1986a) "The autistic child's appraisal of expressions of emotion". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 321-342.
- KANNER, L. (1943) "Autistic disturbances of affective contact". *Nervous child*, 2, 217-250.
- KOEGEL, R., RINCOVER, A. Y EGEL, A. ((eds) 1982) *Educating and understanding autistic children*. San Diego: College-Hill Press.
- LANDRY, S.H. Y LOVELAND, K.A. ((1988) "Communication behaviours in autism and developmental language delay". *Journal of Child Psychology y Psychiatry*, 29, 621-634.
- LESLIE, A. (1987) "Pretense and representation: the origins of «theory of mind»". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- MUNDY ET AL (1986) "Defining the social deficits in autism: the contribution of non-verbal communication measures". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
- MUNDY ET AL (1987) "Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 349-364.
- PRIZANT, B.M. Y DUCHAN, J. (1981) "The functions of immediate echolalia in autistic children". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 241-249.
- PRIZANT, B.M. Y RYDELL, P.J. (1984) "Analysis of functions of delayed echolalia in autistic children". *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 183-192.
- RICKS, D. Y WING. L. (1975) "Language, communication and the use of symbols in normal and autistic children". *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 5, 191-221.
- RUTTER, M. Y SCHOPLER, E. (1987) "Autism and pervasive developmental severe disorders: Concepts y diagnosis". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 159-186.
- SEARLE, J.R. (1969) *Speech acts*. London: Cambridge University Press.
- SIGMAN ET AL (1986) "Social interactions of autistic, mentally retarded and normal children and their caregivers". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 647-656.
- SIGMAN, M Y UNGERER, J.A. (1984) "Cognitive and language skills in autistics, metally retarded and , and normal children". *Developmental Psychology*, 20, 293-302. et al (1987).
- WETHERBY, A. (1986) "Ontogeny of communicative functions in autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol 16, 3, 295-317.
- WETHERBY, A. Y PRUTTING, C. (1984) "Profiles of communicative and cognitive-social abilities in autistic children". *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377.