

Desarrollo comunicativo

Daniel Valdez



Valdez, D. (2012). Desarrollo Comunicativo.

En: J. Castorina y M. Carretero (comp)

Desarrollo Cognitivo y Educación. Buenos Aires: Paidós, 2012.

Afectividad y procesos comunicativos

En uno de sus trabajos, Valsiner (2005) sostiene que la intersubjetividad es un campo afectivo en el que se lleva a cabo la comunicación interpersonal y donde los signos son creados, usados, abstraídos y generalizados. Es la relación afectiva con el mundo, plantea, la que subyace a todos los procesos mentales. En ese sentido, señala que en lugar de postular que el afecto tiene un efecto sobre los procesos mentales, es más apropiado sostener que los procesos mentales mismos son generados a través de una diferenciación progresiva de los sentimientos. Por lo tanto, el afecto se encuentra en el corazón de los procesos mentales y no es un agente externo que impacta sobre ellos.

Esta idea, clave para la psicología del desarrollo de los procesos comunicativos, encuentra cada vez más fundamentos en los estudios con bebés que ponderan los patrones de interacción tempranos, los llamados programas de armonización y la sintonía emocional entre el bebé y sus cuidadores como fuentes y precursores de la comunicación interpersonal prelingüística (Kaye, 1982; Stern, 1985; Trevarthen, 1995).

En este capítulo nos proponemos revisar ese recorrido que va de los primeros gestos preintencionales de los bebés a los gestos comunicativos que bordean las fronteras de las producciones lingüísticas. Mucho se ha avanzado en las últimas décadas en dispositivos de investigación con bebés, que muestran un abanico de capacidades desplegadas por niños de pocos meses de vida en relación con el universo circundante. Gran parte de estos trabajos se vinculan con una nueva mirada sobre los avatares del desarrollo en relación con sus alteraciones o recorridos atípicos: los trastornos del espectro autista, los trastornos del lenguaje o el estudio evolutivo de síndromes específicos (Karmiloff-Smith, 2007, 2009). Estos estudios procuran investigar los hitos más tempranos que dan lugar a los procesos prototípicos de constitución subjetiva. De este modo, la ausencia de ciertos indicadores (que surgen entre los 9 y los 18 meses en el desarrollo típico), como los gestos protodeclarativos, las

miradas de referencia conjunta y el juego funcional, sirven como señales de alerta (Camaioni, Perucchini, Bellagamba y Colonnese, 2004; Chawarska, Klin y Volkmar, 2008; Dawson, Toth, Abbott, Osterling, Munson, Estes y Liaw, 2004; Paul y Wilson, 2009; Trevarthen, Aitken, Papoudi y Robarts, 1998; Wetherby, Brosnan-Maddox, Peace y Newton, 2008) que advierten que el curso típico del desarrollo está sufriendo alteraciones y que puede sospecharse la presencia de problemas en la construcción de un mundo de significados compartidos, o que las dimensiones del desarrollo comprometidas en los procesos que nos hacen humanos crujen.

La constitución de los procesos de comunicación humana es sintetizada por Tomasello (2006, 2008; Tomasello, Carpenter, Call, Behne y Moll, 2005) en algunas tesis centrales que conjugan los resultados de sus investigaciones y su reflexión teórica sobre el tema:

- El camino a la comunicación cooperativa humana comienza con la comunicación intencional en los grandes simios, manifestada especialmente en gestos. Pero así como en los primates no humanos parece primar la competencia, en los seres humanos, la base del desarrollo sociocognitivo es la cooperación. Los humanos crean complejas tecnologías, instituciones culturales y sistemas de símbolos a través de la cooperación social. Moll y Tomasello (2007) desarrollan esta idea mediante lo que llaman la *hipótesis vigotskiana de la inteligencia*.
- La comunicación humana es más compleja que la comunicación intencional de los simios porque su infraestructura sociocognitiva subyacente comprende no solo habilidades para comprender la intencionalidad individual sino, también, habilidades y motivaciones para la intencionalidad compartida.
- La ontogénesis de los gestos comunicativos de los bebés, y en especial la del gesto de señalar (*pointing*), brinda evidencia de que existe una infraestructura cooperativa y un vínculo con la intencionalidad compartida, previamente a la adquisición del lenguaje,
- La comunicación cooperativa humana surge filogenéticamente como una parte de una adaptación más amplia para la actividad colaborativa y la vida cultural (Tomasello, 2008).

Actos comunicativos intencionales

Al estudiar los orígenes de la comunicación humana, uno de los problemas que surge en el campo de la investigación con bebés es cómo definir las uni-

dades de análisis. Tal cuestión es planteada con meridiana claridad por Sarriá (1991) cuando propone, siguiendo los estudios pioneros de Susan Sugarman, considerar el *acto comunicativo intencional* como unidad básica para el estudio de la comunicación preverbal. Estas autoras consideran la comunicación intencional como la coordinación, por parte del niño, de las acciones dirigidas a un objeto externo y a una persona: "Esta coordinación de patrones persona-objeto (considerada como índice de comunicación intencional) implica, en su análisis desde constructos piagetianos, una coordinación instrumental" (Sarriá, 1991: 361).

Por su parte, Lock (1999) señala tres transiciones clave en el desarrollo comunicativo durante el primer año de vida. La primera se da alrededor de los 2 meses de edad cuando los bebés se vinculan comunicativamente con sus cuidadores. La segunda, en la última etapa del quinto mes, cuando el interés por las interacciones parece decaer y los bebés comienzan a interesarse cada vez más por los objetos que pueden manipular. La última aparece alrededor de los 9 meses y supone la progresiva coordinación del interés por los objetos y por las personas. En general, los trabajos en el área suelen ubicar en esta tercera fase los actos comunicativos. Visto de esta manera, los primeros actos comunicativos intencionales de los bebés aparecerían alrededor del noveno mes de vida.

Sin embargo, cabría reflexionar acerca de estos supuestos, ya que la comunicación no depende solamente del bebé. En los procesos de interacción interpersonal, los adultos le atribuyen intencionalidad a los actos de los bebés (y, de hecho, tendría consecuencias catastróficas para su constitución subjetiva que no lo hicieran); por lo tanto, colocar la intencionalidad solo de parte del bebé restringe notablemente la visión sobre la comunicación temprana, puesto que ubica su comienzo recién alrededor de los 9 meses de vida. ¿En qué consiste la comunicación preintencional? O, dicho de otro modo, ¿es posible la comunicación antes de la intencionalidad?

El debate acerca de la intencionalidad muestra aristas complejas y se despliega en áreas de la psicología, la semiótica y la filosofía, que plantean definiciones y alcances diversos (Reddy, 2008).

Tres son los conceptos centrales de intencionalidad, según Bloom (2000): 1) la intencionalidad, en sentido amplio, acerca de los contenidos de la mente, el *aboutness* o el ser acerca de algo; 2) la intencionalidad, en sentido restringido, como conducta del individuo dirigida a una meta, y 3) las teorías intuitivas, vinculadas a la psicología natural, los estados mentales intencionales y la teoría de la mente.

Por su parte, Riba (2002: 296) plantea que: "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”.

La propia terminología de Trevarthen ha ido cambiando, de las *intenciones* de los bebés que guían sus primeros intercambios emocionales en el contexto de la intersubjetividad primaria que planteaba en sus trabajos de los años setenta, ha pasado a los *motivos*, soslayando de este modo la idea de responsabilidad que parece entrañar la noción de intencionalidad (Morgade, 2001).

Ryan (citado en Rivière, 2003) incluye cuatro fases en su concepto de intención: 1) un componente inicial de excitación o “tensión de meta”, por el que el sujeto percibe una situación y se vuelve “consciente” de que tiene una meta; 2) la formación de un plan para alcanzarla; 3) una actitud de necesidad, que lleva a la formación de planes alternativos, en caso de requerirlo, y 4) la persistencia en el intento por lograr la meta.

Una propuesta interesante en el intento por comprender los avatares de la intencionalidad en la comunicación intersubjetiva es la que realiza Riba (1990) en su enfoque zoosemiótico: propone pensar la intencionalidad más como una cuestión de grado que como una noción “todo/nada”. De este modo, no la restringe ni al polo del receptor ni al del emisor, sino que tanto los aspectos vinculados a la intención del emisor como las posibilidades de interpretación de los receptores son tenidos en cuenta en una especie de continuo que los incluye a ambos.

Clark (1978) describe cómo los gestos del bebé devienen intencionales. A partir de estas ideas, Español (2004; véase también el capítulo 8 de este libro) plantea que debemos poder diferenciar entre acción y acción intencionadamente comunicativa. Por otra parte, las acciones directas suelen ligarse a acciones intencionadas lo que llevaría a distinguir tres términos: la acción (conducta o simple esquema sensoriomotor), la acción intencionada y la acción intencionadamente signica o intencionadamente comunicativa. Señala asimismo que estos tres tipos de acciones surgen en distintas etapas del desarrollo.

Podría decirse que el bebé “respira signos” desde su nacimiento: la atmósfera humana supone un entramado donde la narratividad, los significados y la construcción de estos son centrales, como nos recuerda Bruner (1990). El contexto humano se convierte en una semiosfera (Lotman, 1996; Valsiner, 1998). Esta noción, planteada en el contexto de la semiótica de la cultura por Lotman, implica el reconocimiento de la naturaleza semiótica de todo el entorno humano. Una especie de “epidemia” de signos, parafraseando a Valsiner (1998), quien sostiene que la semiosfera es un producto de la semiogénesis, una totalidad de versiones, construidas y reconstruidas, de dispositivos semióticos que representan una experiencia vivida y presentan las experiencias representadas

a otros y a sí mismo, de cara a la experiencia del futuro, siempre indeterminada. Para Valsiner, la semiogénesis implica un proceso de construcción de signos, más que de apropiación y uso de signos ya existentes.

Ahora bien, el mero hecho de habitar esa semiosfera no explica cómo los bebés aprenden a comunicarse, es decir, no indica si muestran una motivación innata para comunicarse con formas expresivas y rítmicas de interés hacia el otro, si hay un "precableado" que posibilita la sintonía emocional con otros o si estas condiciones son necesarias pero se requiere un proceso de construcción interpersonal que excede los límites de la explicación biológica, consideraciones estas que forman parte de un debate vigente, al que volveremos en el próximo apartado.

Tal como sostiene Rodríguez (2006: 40): "Las expresiones comunicativas de los recién nacidos tienen dos atributos fundamentales. A partir de los trabajos de Werner de 1957, como mejor se describe el primero de ellos es como una matriz de estados de activación global y difusa". Enumera los estados de activación –y sus diversas transiciones–: el sueño profundo, el sueño REM, la somnolencia, la alerta tranquila y el llanto. Y agrega que, desde el nacimiento, el niño es capaz de comunicarse con los otros a través de una gama de estados emocionales. El segundo atributo fundamental:

son actos básicamente compartidos y funcionan porque los adultos les dan significado a estos actos; son signos para los otros que, además, no pueden escapar a su influencia. De hecho, probablemente ahí se halle 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 alegría se aprende después (Rodríguez, 2006: 40).

Ángel Rivière, en una de sus provocativas invitaciones a la reflexión, dice que la psicología del desarrollo procuraba explicar, desde una perspectiva vigotskiana, cómo un "puñado de reflejos" se convierte en Shakespeare. Acotándolo a los primeros años de vida, sigue resultando asombroso –y no tan sencillo de comprender– cómo "un puñado de reflejos" aprende a señalar para compartir experiencias con otro sujeto.

Interacción precoz, intersubjetividad y vocación comunicativa

Dado que la investigación actual nos muestra que la comunicación intencional surge hacia los 9 meses de edad, con los gestos de señalar y mostrar, cabe

preguntarse cuál es el origen de lo que podría denominarse *acto de comunicación intencional*. Es decir, determinar no solo cuáles son estos gestos y en qué consisten, sino la historia de su desarrollo. Uno de los autores que nos invita a realizar ese recorrido de construcción de los primeros gestos comunicativos es Tomasello. Sus trabajos, en colaboración con el equipo del *Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology*, de Leipzig, ponen el énfasis en los orígenes culturales de la comunicación, en la importancia de los procesos de atención conjunta e intencionalidad compartida, y en los motivos de la cooperación humana (Carpenter, 2009; Liebal, Carpenter y Tomasello, 2010; Liebal, Behne, Carpenter y Tomasello, 2009; Moll y Tomasello, 2010; Tomasello y Moll, 2010; Warneken y Tomasello, 2009a, 2009b). Estos autores sostienen que las conductas de llanto son precursoras de los protoimperativos, mientras que las protoconversaciones cara a cara del bebé con un adulto son formas de comunicación previas a los protodeclarativos (véase el capítulo 9 de este libro).

Según Tomasello (2008), las primeras formas conductuales de *pointing* surgen a los 3 meses en el contexto de la actividad psicomotora, aun cuando, en ese momento, los bebés no usen la forma de la mano con función social o comunicativa. Para este autor, los bebés de pocos meses de vida consiguen que los adultos hagan lo que ellos quieren, por ejemplo, por medio de la ritualización del llanto para obtener alimento o confort. Estos quejidos o llantos incipientes parecen ser los antecedentes más tempranos de los pedidos gestuales de los niños. Asimismo, encuentra que las protoconversaciones –los intercambios diádicos en los que los bebés comparten emociones y se vinculan socialmente con los padres o cuidadores– son la raíz de los gestos declarativos (protodeclarativos), aunque el bebé obviamente no comprenda la intencionalidad de estos gestos. Las emociones que prevalecen en esos intercambios –excitación, sorpresa– son las que más adelante, a partir de los 9 meses, expresarán en sus protodeclarativos a través de la mirada de referencia conjunta.

El autor sostiene que, en contraste con los motivos humanos para compartir y pedir, el motivo informativo no tiene sus raíces en la infancia temprana sino que surge de la intención de ayudar a otros, dándoles la información que podrían necesitar o desear. Un prerrequisito para hacerlo es entender al otro como agente intencional que puede ayudar o necesitar ayuda, cosa que recién comprenden entre los 12 y 14 meses. En unos originales diseños experimentales en los que se pone en juego la resolución de problemas cooperativos, Warneken y Tomasello (2007) muestran cómo los niños de 14 meses son proclives al altruismo y ayudan al adulto a alcanzar sus objetivos, incluso cuando son ajenos a los del niño.

Tomasello (2008: 138) se pregunta por qué los bebés de 3 meses no señalan con función comunicativa, si ya son capaces de configurar apropiadamente la mano para señalar y tienen al menos dos motivos (compartir y pedir) para

hacerlo:

La respuesta es que, para empezar a dirigir la atención de otros a las cosas por alguna razón, los bebés deben tener algo relativo a la infraestructura completa sociocognitiva y socioemocional característica de la comunicación humana madura, y los bebés tan pequeños no poseen todavía las habilidades necesarias de la intencionalidad individual o compartida. (La traducción es mía.)

A partir de la evidencia empírica disponible, Tomasello (2008) señala que la "revolución" en el proceso de comunicación humana ocurre hacia los 9 meses, cuando comienzan a participar en vínculos triádicos de atención conjunta (Carpenter, 2009), que constituyen la base común necesaria para la comunicación cooperativa.

Por su parte, Trevarthen, uno de los investigadores que ha contribuido de manera significativa a la comprensión del desarrollo temprano, critica el auge que en los años setenta tuvieron las investigaciones de laboratorio con bebés en desmedro del estudio de las situaciones naturales, interpersonales, que centran su interés en la relación del bebé con sus padres. Cuestiona asimismo el reduccionismo "cognitivo" de esas investigaciones que subestiman, según él, la "motivación innata por la acción y la conciencia" de los bebés. Así, en un escrito realizado junto con Aitken, plantea que: "La teoría de la intersubjetividad innata postula que el bebé nace con una conciencia receptiva a los estados subjetivos de las otras personas y busca interactuar con ellos" (Trevarthen y Aitken, 2003: 312; la traducción es mía). Señala que los estudios con filmaciones de interacciones cara a cara adulto-bebé muestran que esta sociabilidad natural de los niños compromete el interés, las intenciones y los sentimientos de los padres, y apela a una relación afectiva o *conciencia cooperativa*, que lleva a los bebés a tomar conciencia de sí y del otro, a realizar actos significantes y, eventualmente, a la adquisición del lenguaje (Trevarthen y Hubble, 1978).

En una publicación reciente (Trevarthen, 2011: 21), enumera características inherentes a la intersubjetividad, tal como él la define:

El niño está motivado desde el nacimiento para actuar y percibir el mundo y para implicarse en las acciones rítmicas y en la conciencia de otras personas, y así entrar a formar parte de propósitos elaborados y a entenderse con ellas. La descripción del ritmo expresivo y la organización de estos acontecimientos lúdicos en forma de "narrativas de la expresión" destacables ha mostrado que las conductas complejas se adaptan para sincronizar estados mentales subjetivos autorregulatorios, de forma que se compartan intersubjetivamente los propósitos, intereses y sentimientos (Trevarthen, 2009a). La teoría de

la intersubjetividad infantil es una teoría de los motivos rítmicos innatos para la regulación activa y consciente del compañerismo en diferentes grados de intimidad (Trevarthen, 1979a, 1979b).

No puede negarse que los bebés cuentan con un considerable equipamiento innato para establecer relaciones, tal como sostiene Rivière (2003) al ponderar la presencia de programas de sintonización y armonización de la conducta del bebé en relación con la de los otros. Enumera las investigaciones clásicas en el área, subrayando que el bebé prefiere los parámetros estímulares que se relacionan con las características físicas que definen perceptivamente a las personas, es decir, los estímulos visuales de contornos curvilíneos y con características que remiten a la cara humana, los sonidos similares a las características físicas de la voz humana y, además, muestra pautas de sincronía interactiva, armonización de ritmos mutuos y conductas de protoimitación.

El intento por definir la intersubjetividad primaria entre cuidador y bebé en torno a los 2 o 3 meses de vida ha provocado que algunos investigadores se preguntaran dónde estaban los sujetos participantes de esa interacción. De hecho, hay autores que plantean que se puede hablar de una verdadera intersubjetividad recién alrededor de los 9 meses, que es cuando Trevarthen sitúa la intersubjetividad secundaria. Los argumentos se pueden sintetizar en torno a dos ejes. Por un lado, porque el bebé, desde el punto de vista psicológico, es un sujeto a constituirse. Por otro, tal como observa Rivière (2003) desde un punto de vista constructivista, porque para los propios bebés las personas como agentes sociales son construcciones genéticas muy posteriores. En esa línea, enfatiza que:

estos datos de orientación primaria hacia los parámetros estímulares que definen a las personas no deberían interpretarse como favorables a la hipótesis de un impulso primario hacia las personas como tales. [...] A poco llevarían todos estos complejos y delicados mecanismos innatos si el bebé no estuviera rodeado, desde un principio, de personas que otorgan una significación humana a sus conductas, y que están, a su vez, preparadas para la crianza, del mismo modo que lo está el neonato para desarrollarse a través de la relación (Rivière, 2003: 113).

Critica, entonces, las posiciones innatistas y maduracionistas, como la de Trevarthen, subrayando por otra parte que surgieron como reacción al enfoque clásico, que consideraba al bebé como una *tabula rasa*, un ser sumamente incompetente a nivel cognitivo y social. Señala que estas perspectivas, además de ser reduccionistas, dejan en el campo de la biología y la filogénesis aquello que la psicología y la ontogénesis deberían explicar.

Pondera el valor de los juegos circulares más tempranos en el desarrollo de la comunicación:

mediante la presentación de estímulos repetidos y contingentes a las respuestas del niño (que aún no son intencionales en sentido estricto), el adulto está estableciendo las bases de predictibilidad y las posibilidades de anticipación, imprescindibles para la comunicación intencional posterior. Debemos tener muy presente esta cadena genética que lleva de la percepción de contingencias (y las respuestas sociales a ellas) a la anticipación de contingencias (más características ya del tercer estadio del desarrollo sensoriomotor), y de esta a la comunicación intencional propiamente dicha del estadio IV. La percepción de contingencias es un requisito necesario de su anticipación, como esta lo es de su intención comunicativa (Rivière, 2003, p.: 125-126).

En cuanto al desarrollo de la comunicación interpersonal, Kaye (1982), siguiendo a Bates (1976), enuncia diferentes etapas o períodos: una fase perlocutiva de la comunicación prelingüística, que corresponde a los actos o expresiones que pueden tener un efecto en el observador (por ejemplo, la sonrisa o el llanto), una fase ilocutiva, que son los actos que se realizan para afectar al observador (por ejemplo, el gesto de señalar para pedir) y una fase locutiva, que tiene lugar al inicio de la comunicación mediante el lenguaje verbal. En síntesis, caracteriza:

1. El período de ritmos y regulaciones compartidos –ciclos de succión, atención y activación–, que se da durante los primeros tres meses del bebé, cuando los padres interactúan con él constituyendo una diada con la “apariencia de un diálogo” (Kaye, 1982).
2. El segundo período, que se superpone con el final del período anterior, se inicia en torno a los 2 meses de edad y es el de las intenciones compartidas. En este punto, plantea Kaye, los adultos procuran adivinar la intencionalidad del bebé. Sin embargo, este proceso comienza con una responsabilidad unilateral y, por ello, la intersubjetividad (primaria) está solo en la imaginación de los padres (y en la de Trevarthen, ironiza Kaye), quienes les atribuyen capacidades comunicativas intencionales y niveles de comprensión superiores a las que en realidad poseen. Sin embargo, Kaye exhorta a mantener secreto profesional sobre el tema, ya que esta actuación de las figuras de crianza unos pasos por delante de las capacidades actuales del niño es fuente y creación de aprendizajes para el bebé. En definitiva, los padres crean de manera continua una zona social (de desarrollo próximo) con el bebé e interactúan en ella (el ejemplo vigotskiano de construcción

del gesto para pedir es un caso de creación de comprensiones compartidas, que comentaremos más adelante).

3. El tercer período, hacia los 8 meses de edad, se caracteriza por el comienzo de la intencionalidad compartida. Dentro de esta etapa, en torno a los 9 meses, Trevarthen sitúa la intersubjetividad secundaria, caracterizada por las relaciones triádicas adulto-bebé-objeto. Aquí comienzan a surgir los primeros gestos comunicativos que Bates denomina protoimperativos y protodeclarativos, a los que nos referiremos en el próximo apartado.
4. Finalmente, el cuarto período, la fase locutiva de la comunicación, supone el inicio del lenguaje verbal compartido, hacia los 18-20 meses de vida del niño.

Gestos y desarrollo de la comunicación

Guidetti y Nicoladis (2008) se preguntan por qué se hace tanto hincapié en los movimientos significativos de las manos, y ensayan algunas hipótesis que contribuyen a la discusión: en primer lugar, los niños comienzan a realizar gestos, como señalar, saludar y pedir, antes de hablar. En segundo término, esos gestos continúan después de la adquisición del lenguaje e incluso están presentes en los adultos, puesto que la comunicación es un *fenómeno multimodal*. En tercer lugar, las investigaciones actuales muestran que, efectivamente, el uso de los gestos comunicativos y su aprendizaje por *ritualización ontogenética* (Tomasello, 2008) o por imitación conforman la base para la emergencia del lenguaje verbal (véase el capítulo 9 de este libro). La "revolución" en el desarrollo de la comunicación, como señalamos anteriormente, no se produce tras la aparición de las primeras palabras sino con el nacimiento de la intención comunicativa en el contexto de la intersubjetividad humana.

Existen diferentes clasificaciones de los sistemas gestuales infantiles y la terminología utilizada para describirlos varía de acuerdo con los enfoques teóricos de los investigadores. En general, en la literatura sobre el tema (Guidetti y Nicoladis, 2008) suelen diferenciarse dos grandes grupos: 1) los gestos *deícticos*, y 2) los gestos *referenciales* (Caselli, 1990), *representacionales* (Iverson, Capirci y Caselli, 1994), *simbólicos* (Acredolo y Goodwyn, 1988) o *icónicos* (Namy, Campbell y Tomasello, 2004).

Para Tomasello (2008), estos últimos dependen de habilidades de imitación, simulación y simbolización: el emisor realiza alguna acción con sus manos y/o su cuerpo e induce al receptor a imaginar algún referente ausente. (Por eso los llama también "pantomima".) Estos gestos procuran dirigir la imaginación

del interlocutor a algo que no está en el contexto perceptivo inmediato, mientras que los gestos deícticos procuran dirigirla hacia algo que sí lo está.

Los gestos deícticos, tales como señalar, mostrar y dar, son triádicos, es decir, procuran orientar la atención de otra persona a un objeto externo y se acompañan de contacto visual con el receptor o de miradas que alternativamente se dirigen al receptor o al objeto externo (Camaioni, 1997). Según Bates, Camaioni y Volterra (1975) estos gestos protodeclarativos y protoimperativos aparecen entre los 10 y los 13 meses, durante el quinto estadio del período sensoriomotor. Los autores describen tres formas de utilización de herramientas: el uso de un objeto para obtener u operar sobre un segundo objeto (objeto-objeto), el uso de los adultos como medio para conseguir un objeto deseado (persona-objeto) y el uso de objetos para llamar la atención del adulto (objeto-persona). Los últimos dos casos suponen el uso de herramientas sociales, y corresponden a las formas protoimperativa y protodeclarativa de comunicación.

Camaioni (1997) sostiene que, así como el protoimperativo supone una expectativa sobre el funcionamiento de las personas en tanto agentes causales, el protodeclarativo implica una intención comunicativa que implica la capacidad para representar e influenciar el estado atencional de la otra persona y, al mismo tiempo, representársela como capaz de comprender y compartir la experiencia. En otros términos, los niños tratan al otro como sujeto que *posee estados psicológicos independientes*. La hipótesis de que a estos dos tipos de gestos triádicos subyacen diferentes competencias sociocognitivas ha sido sustentada por las investigaciones que comparan el desarrollo típico con alteraciones del desarrollo. Se ha señalado que los gestos protodeclarativos son precursores tempranos de la teoría de la mente en el desarrollo típico, es decir, en la comprensión de deseos, intenciones, creencias, emociones y otros estados mentales propios y ajenos (Baron-Cohen, Cox, Baird, Swettenham, Nightingale, Morgan, Drew y Charman, 1996; véase también el capítulo 10 de este libro). Los niños con autismo, cuyas habilidades mentalistas se encuentran alteradas, presentan severas dificultades en el desarrollo de estas pautas declarativas, mientras que suelen preservar los gestos protoimperativos, incluso a pesar de que se adquieren más tarde (Cohen, 1995; Camaioni, Perucchini, Bellagamba y Colonesi, 2004; Colombi, Liebal, Tomasello, Young, Warneken y Rogers, 2009; Rivière y Núñez, 1996; Valdez, 2005, 2007). Incluso en las personas con autismo que utilizan lenguaje verbal puede notarse la presencia masiva de formas imperativas y ausencia o limitación de las declarativas, como correlato del desarrollo de la comunicación prelingüística (Valdez, 2007). Recordemos que la ausencia de protodeclarativos a los 18 meses de edad constituye, junto con el déficit en el juego de ficción y las miradas de referencia conjunta, criterios fundamentales para la detección temprana del autismo en instrumentos de *screening* como el CHAT o el M-CHAT (Robins, Fein, Barton y Green, 2001).

En una investigación reciente, Liskowski, Carpenter, Triano y Tomasello (2006) encuentran que los bebés de entre 12 y 18 meses señalan no solo para pedir y mostrar sino, también, para mostrar a otra persona dónde está el objeto que busca. Consignan entonces que, además de motivos imperativos y declarativos, los bebés realizan gestos para compartir información, es decir, con motivos informativos. Este *pointing* implica dos características importantes: la habilidad del niño para detectar qué información es relevante para el adulto y la motivación para brindar información a otros en un contexto comunicativo. Para los autores, esta conducta supone una habilidad prosocial que subyace al comportamiento de ayudar a otros. Comparten con la perspectiva sociocognitiva la idea de que los gestos pueden ser comprendidos en el contexto de otras habilidades, como la acción conjunta, la intención conjunta y la atención conjunta (Carpenter, 2009). Por otro lado, critican el reduccionismo cognitivo y enfatizan que el modelo de cooperación humana está en la base de estas adquisiciones.

En esa línea, distinguen tres tipos de gestos que se asocian con tres tipos de intención social o motivo (Warneken y Tomasello, 2007):

- los declarativos expresivos, que son los que se usan para compartir emociones y actitudes sobre las cosas: los bebés desean que los otros sientan cosas;
- los declarativos informativos, con los que ayudan a los otros, brindándoles la información que quieren o necesitan: los bebés desean que los otros sepan cosas, y
- los imperativos o peticiones, que utilizan para solicitar ayuda a los otros a fin de alcanzar un objetivo: los bebés desean que los otros hagan cosas. Tomasello (2008) plantea que estos deberían comprenderse como un continuo que va de la orden a la sugerencia: desde imperativos basados en motivos individuales (señalar un juguete para pedirselo al adulto) hasta peticiones más indirectas relativas a motivos cooperativos, elicitando la ayuda de un adulto.

Desarrollo comunicativo y constitución subjetiva

La importancia del desarrollo de estos gestos comunicativos se debe a que son competencias centrales para la constitución del sujeto. Estamos en presencia del desarrollo de *funciones críticas de humanización*. En palabras de Rivière (1993: 13): “En la perspectiva interaccionista, comunicar no es ya establecer relaciones entre conciencias esencialmente solitarias [...], sino mucho más que eso: construir conciencias, crear personas”.

En ese sentido, desde la perspectiva del desarrollo ontogenético, no se puede conversar con uno mismo (producir un monólogo interior o *voces de la mente*) sin haber participado en las protoconversaciones y conversaciones con otros representantes del sistema simbólico de la cultura.

La concepción dialógica de la conciencia que plantea Vigotsky es consecuente con su modelo de desarrollo, ya que si la conciencia humana tiene un origen social –se constituye siguiendo una dirección predominantemente exógena, o de afuera hacia adentro– ese origen remite a relaciones intersubjetivas de naturaleza semiótica. Cuando el autor, de manera metafórica, afirma que la conciencia es contacto social con uno mismo, está destacando estas notas esenciales de la constitución subjetiva: su origen social, su carácter dialógico y su naturaleza semiótica (Bajtín, 1983).

En su ya clásico trabajo sobre el habla del niño, Bruner (1983) abre un camino para explicar el desarrollo comunicativo superando la “imposible posición conductista” y la “milagrosa posición innatista” (véase el capítulo 7 de este libro). Distingue los formatos comunicativos intersubjetivos como dispositivos de apoyo (que abarcan desde las interacciones más tempranas hasta la construcción del lenguaje en los niños), y los caracteriza como “fiestas móviles”, pautas de interacción con roles que devienen reversibles (piénsese, por ejemplo, en el juego del *cucú* o *peekaboo*), que suponen toma de turnos y la constitución de contextos socioemocionales compartidos. Los formatos, al igual que el andamiaje, son en definitiva *instrumentos para transmitir la cultura* (Bruner, 1983).

Es justamente en el contexto de las relaciones intersubjetivas con sus mayores que el niño accede a la cultura. El concepto de internalización (o interiorización) da cuenta de la construcción de un espacio intrapsicológico, cuyo origen es la actividad interpsicológica, en principio con los miembros más cercanos de la familia o las figuras de crianza. Como plantea Rivière (1985: 43):

Sin los otros, la conducta instrumental no llegaría a convertirse nunca en mediación significativa, en signo. Sin la conducta instrumental no habría materiales para esta conversión. Sin los signos externos no sería posible la internalización y la construcción de las funciones superiores.

Vigotsky ([1935] 1988) utiliza como ejemplo paradigmático el desarrollo del gesto de señalar, mencionado más arriba. En esa escena inaugural, nos muestra al bebé en sus primeros intentos por alcanzar un objeto por sus propios medios. Sus manos permanecen tendidas hacia el objeto, suspendidas en el aire, en el fallido intento por tomarlo. La situación “cambia radicalmente” cuando aparece en escena su mamá, quien establece otro significado: el bebé

está “pidiendo” el objeto. “El movimiento de asir se transforma en el acto de señalar” (Vigotsky, [1935] 1988: 93) y el significado de este gesto queda establecido por los demás en este plano intersubjetivo. Más tarde, el niño mismo comenzará a interpretar su movimiento como gesto de señalar. Para Vigotsky, “pasamos a ser nosotros mismos a través de otros”, en esto consiste el proceso de formación de la personalidad. En palabras de Umberto Eco (1984): “Sin signos no hay sujeto”. El desarrollo de la comunicación constituye entonces un proceso de progresiva subjetivación.

Algunas implicancias psicoeducativas

Los estudios acerca del núcleo intencional de la comunicación humana y su desarrollo temprano resultan de fundamental importancia para comprender el proceso de subjetivación y dar cuenta de la diversidad de vías que puede seguir el desarrollo evolutivo.

De hecho, en las investigaciones sobre el desarrollo comunicativo de la última década, como ya hemos mencionado, los procesos de atención conjunta y la intencionalidad compartida han sido piezas clave para construir herramientas de detección de los trastornos del espectro autista y para crear dispositivos de intervención temprana para el desarrollo de pautas intersubjetivas, habilidades de referencia conjunta y desarrollo de competencias comunicativas (Paul, 2008; Paul y Wilson, 2009; Rowland, 2009). Acciones que, como es bien sabido, mejoran el pronóstico en la mayoría de los casos (Hernández, Artigas, Martos, Palacios, Fuentes y Belinchón, 2005).

Una cuestión central para evaluar y para determinar estrategias de intervención temprana es la diferenciación entre comunicación, lenguaje y habla. En esta fase es primordial centrarse en las habilidades de comunicación y en la intencionalidad comunicativa, y abandonar la perspectiva que reduce la comunicación al habla o al lenguaje. El “fundamentalismo” del lenguaje hablado ha acrecentado el aislamiento de las personas con alteraciones en la comunicación, al haber soslayado la diversidad de formatos semióticos alternativos o complementarios al habla.

Las formas de comunicación, los signos utilizados para la expresión y comprensión del mundo interpersonal, pueden ser muy diversos. De hecho, dentro de la perspectiva de la llamada filosofía de la comunicación total se alienta a adoptar todo tipo de signo que haga posible la comunicación, ya que no necesariamente la herramienta privilegiada para la comunicación humana –el habla– es la más apropiada para todos los sujetos (Schaeffer, 2011), más aún en la interacción con niños pequeños. Hay que tener en cuenta además que más

allá de la edad cronológica es importante centrarse en las fases de desarrollo comunicativo descritas más arriba. Podemos encontrar niños o niñas de 4 o 5 años que no han desarrollado las pautas intersubjetivas secundarias y que no realizan gestos de señalar para pedir o mostrar. Conocer esos patrones o fases del desarrollo puede ser crucial para elaborar estrategias de intervención apropiadas para cada sujeto. También hay niños que presentan lenguaje verbal pero sin función comunicativa (distintas formas de ecolalia).

Las nuevas formas de intervención educativa a través de diversos instrumentos semióticos han dado lugar a la creación de nuevos programas comunicativos y sistemas de signos con diferentes soportes, desde gestos naturales y señas hasta objetos en miniatura, fotos, dibujos y pictogramas, enmarcados en los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación (SAAC) (Miranda e Iacono, 2009).

Algunos de los programas de enseñanza de pautas comunicativas, como los de Klinger y Dawson (1992), Newson (2001) y el de Rogers y Dawson (2010), se basan en las investigaciones actuales sobre desarrollo comunicativo infantil y en nociones como las de andamiaje y evaluación dinámica.

Este tipo de intervención en el contexto de las relaciones intersubjetivas pone especial énfasis en las prácticas de crianza, en el apoyo y colaboración con los padres y en el desarrollo de la comunicación no verbal. Los dispositivos de andamiaje constituyen ayudas para aprender (Benassi y Valdez, 2011; Valdez, 2011) y, por ello, pueden convertirse en valiosas herramientas en el contexto de la intervención psicoeducativa con niños con trastornos del espectro autista o con trastornos de la comunicación. La acción del niño se enmarca en el contexto de la actuación global y la ayuda del adulto se retira gradualmente a medida que aumenta la comprensión y la autonomía del niño. Un ejemplo muy gráfico de estas situaciones de andamiaje es el juego del *cucú* con el bebé. Al principio, el adulto realiza prácticamente toda la tarea, estableciendo los ritmos que van configurando la toma de turnos, hasta que el niño comienza a utilizar de manera activa sus turnos en el juego e incluso luego descubre al adulto escondido tras las manos. Posteriormente, el niño inicia la secuencia del juego, intercambiando roles y escondiéndose él –ingenuamente, de manera incompleta– y esperando que el adulto continúe con la emisión de palabras del juego. Bruner (1983) dice que en este juego reposa la estructura completa de los futuros diálogos: interacciones compartidas, intercambio de roles, toma de turnos y comprensión del formato por parte de ambos interlocutores. El andamiaje se desvanece gradualmente a medida que deja de ser necesario, es decir, cuando la capacidad y comprensión del niño de la actividad aumenta.

Cazden (1991) destaca que, en el andamiaje, el principiante participa desde el principio en el corazón de la tarea. La situación de aprendizaje se con-

vierte así en una aparente paradoja donde el aprendiz debe participar en la ejecución de la actividad antes de ser competente para ello. Estos procesos se dirigen a construir "comprensiones compartidas" y, en ese sentido, para Valsiner (1996), los sujetos tienden a participar en contextos separados pero tratándolos como si fueran compartidos. Esta forma particular de participación guiada por un adulto (Rogoff, 1991) en una actividad socialmente organizada en el seno de la cultura es una condición de posibilidad para que tal comprensión se produzca.

Rogers y Dawson (2010) ponderan especialmente las funciones pragmáticas de la comunicación entre bebés y adultos, que consisten en compartir emociones e intereses, e interactuar socialmente por el placer de hacerlo en situaciones de "cachorreo", mediante juegos con el cuerpo, a través de gestos, cantando, enfatizando las expresiones faciales y usando la mirada, los movimientos corporales, las conductas de imitación y contraimitación, y las pautas de acción y atención conjuntas.

Aunque no resulte fácil planificar las secuencias de intervención –dado que son formas de vínculo y relación naturales entre bebés y adultos en el seno de la cultura– estos programas plantean formatos de interacción con crecientes grados de complejidad y sugerencias de intervención del adulto para elicitarse diversas actividades sociales y comunicativas en los niños. Por ejemplo, Klinger y Dawson (1992) proponen objetivos de intervención para promover una respuesta social temprana, que incluye comunicación verbal y no verbal, contingencia, mirada social, toma de turnos, imitación y atención conjunta. Estas estrategias son modeladas a partir de comportamientos de interacción social temprana que ocurren de forma natural y están basadas en el conocimiento de las secuencias de un desarrollo típico, que va desde formas muy simples de interacción hacia habilidades de interacción social cada vez más complejas, andamiadas por los cuidadores. Los apoyos no deben constituir una prescripción uniforme sino que han de variar en cuanto a modo y cantidad, según las interacciones interpersonales puestas en juego.

Sin dudas hay mucho camino por recorrer y los trastornos del espectro autista nos plantean estos desafíos. Los avances en las investigaciones sobre desarrollo comunicativo en bebés nos permitirán comprender más profundamente las fases evolutivas en este proceso de constitución subjetiva y brindarán asimismo, mayores herramientas para comprender las diversas vías que se pueden seguir en los trastornos del desarrollo y las posibles modalidades de intervención para construir significados compartidos y desplegar la comunicación.

Referencias bibliográficas

- ACREDOLO, L. P. Y GOODWYN, S. (1988): "Symbolic Gesturing in Normal Infants", en *Child Development*, 59, 4450-4466.
- BAJTÍN, M. M. (1983): *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin, University of Texas Press.
- BARON-COHEN, S. (1995): *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge, The MIT Press.
- BARON-COHEN, S., COX, A., BAIRD, G., SWETTENHAM, J., NIGHTINGALE, N., MORGAN, K., DREW, A. Y CHARMAN, T. (1996): "Psychological Markers in the Detection of Autism in Infancy in a Large Population", en *British Journal of Psychiatry*, 168, 158-163.
- BATES, E. (1976): *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*, Nueva York, Academic Press.
- BATES, E., CAMAIONI, L. Y VOLTERRA, V. (1975): "The Acquisition of Performatives Prior to Speech", en *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-224.
- BENASSI, J. Y VALDEZ, D. (2011): "Ayudas para construir significados compartidos. Uso de materiales visuales en la intervención psicoeducativa en niños con trastornos del espectro autista", en D. Valdez y V. Ruggieri (comps.), *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*, Buenos Aires, Paidós.
- BLOOM, L. (2000): "Intentionality and Theories of Intentionality in Development", en *Human Development*, 43, 178-185.
- BRUNER, J. (1983): *Child's Talk*, Oxford, Oxford University Press. [Ed. cast.: *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1988.]
- (1990): *Acts of Meaning*, Cambridge, Mass., Harvard University Press. [Ed. cast.: *Actos de significado*, Madrid, Alianza, 1991.]
- CAMAIONI, L. (1997): "The Emergence of Intentional Communication in Ontogeny, Phylogeny and Pathology", en *European Psychologist*, 2 (2), 16-225.
- CAMAIONI, L., PERUCCHINI, P., BELLAGAMBA, F. Y COLONNESI, C. (2004): "The Role of Declarative Pointing in Developing a Theory of Mind", en *Infancy*, 5 (3), 291-308.
- CARPENTER, M. (2009): "Just how Joint is Joint Action in Infancy?", en *Topics in Cognitive Science*, 1, 380-392.
- CASELLI, M. C. (1990): "Communicative Gestures and First Words", en V. Volterra y C. J. Erting (eds.), *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Berlín, Springer-Verlag, pp. 56-67.
- CAZDEN, C. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- CHAWARSKA, K., KLIN, A. Y VOLKMAR, F. (2008): *Autism Spectrum Disorders in Infants and Toddlers. Diagnosis, Assessment and Treatment*, Nueva York, Guilford Press.

- CLARK, R. A. (1978): "The Transition from Action to Gesture", en A. J. Lock (ed.), *Action, Gesture, and Symbol: The Emergence of Language*, Londres, Academic Press, pp. 231-257.
- COLOMBI, C., LIEBAL, K., TOMASELLO, M., YOUNG, G., WARNEKEN, F. Y ROGERS, S. J. (2009): "Examining Correlates of Cooperation in Autism. Imitation, Joint Attention, and Understanding Intentions", en *Autism*, 13, 143-163.
- DAWSON, G., TOTH, K., ABBOTT, R., OSTERLING, J., MUNSON, J., ESTES, A. Y LIAW, J. (2004): "Early Social Attention Impairments in Autism: Social Orienting, Joint Attention, and Attention to Distress", en *Developmental Psychology*, 40, 271-283.
- ECO, U. (1984): *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*, Barcelona, Lumen.
- ESPAÑOL, S. (2004): *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*, Madrid, Antonio Machado.
- GUIDETTI, M. Y NICOLADIS, E. (2008): "Introduction to Special Issue: Gestures and Communicative Development", en *First Language*, 28 (2), 107-115.
- HERNÁNDEZ, J., ARTIGAS, J., MARTOS, J., PALACIOS, S., FUENTES, J. Y BELINCHÓN, M. (2005): "Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista", en *Revista de Neurología*, 41, 237-245.
- IVERSON, J. M., CAPIRCI, O. Y CASELLI, M. C. (1994): "From Communication to Language in Two Modalities", en *Cognitive Development*, 9, 23-43.
- KARMILOFF-SMITH, A. (2007): "Atypical Epigenesis", en *Developmental Science*, 10 (1), 84-88.
- (2009): "Nativism versus Neuroconstructivism: Rethinking the Study of Developmental Disorders", en *Developmental Psychology*, 45 (1), 56-63.
- KAYE, K. (1982): *The Mental and Social Life of Babies*, Chicago, University of Chicago Press. [Ed. cast.: *La vida mental y social del bebé. De cómo los padres crean personas*, Barcelona, Paidós, 1986.]
- KLINGER, L. Y DAWSON, G. (1992): "Facilitating Early Social and Communicative Development in Children with Autism", en S. Warren y J. Reichle (eds.), *Causes and Effects in Communication and Language Intervention*, Baltimore, Brookes, pp. 157-186.
- LIEBAL, K., BEHNE, T., CARPENTER, M. Y TOMASELLO, M. (2009): "Infants Use Shared Experience to Interpret Pointing Gestures", en *Developmental Science*, 12, 264-271.
- LIEBAL, K., CARPENTER, M. Y TOMASELLO, M. (2010): "Infants' Use of Shared Experience in Declarative Pointing", en *Infancy*, 15 (5), 545-556.
- LISZKOWSKI, U., CARPENTER, M., TRIANO, T. Y TOMASELLO, M. (2006): "Twelve- and 18-Month-Olds Point to Provide Information for others", en *Journal of Cognition and Development*, 7, 173-187.
- LOCK, A. (1999): "Preverbal Communication", en J. G. Bremner y A. Fogel (eds.), *Handbook of Infancy Research*, Oxford, Blackwell, pp. 380-403.

- LOTMAN, I. M. (1996): *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto*, Madrid, Cátedra.
- MIRENDA, P. E IACONO, T. (comps.) (2009): *Autism Spectrum Disorders and AAC*, Baltimore, Paul Brooks Publishing.
- MOLL, H. Y TOMASELLO, M. (2007): "Co-Operation and Human Cognition: The Vygotskian Intelligence Hypothesis", en *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 362, 639-648.
- (2010): "Infant Cognition", en *Current Biology*, 20, 872-875.
- MORGADE, M. (2001): "Intencionalidad y sentido en la actividad: algunos apuntes desde la historia", en R. Rosas (comp.), *La mente reconsiderada*, Santiago de Chile, Psykhe, pp. 249-288.
- NAMY, L. L., CAMPBELL, A. L. Y TOMASELLO, M. (2004): "The Changing Role of Iconicity in Non-Verbal Symbol Learning: A U-Shaped Trajectory in the Acquisition of Arbitrary Gestures", en *Journal of Cognition and Development, Special Issue*, 5, 37-57.
- NEWSON, E. (2001): "La pragmática del lenguaje", en A. Rivière y J. Martos (eds.), *El niño pequeño con autismo*, Madrid, APNA, pp.71-86.
- PAUL, R. (2008): "Communication Development and Assessment", en K. Chawarska, A. Klin y F. Volkmar (eds.), *Autism Disorders in Infants and Toddlers*, Nueva York, Guilford Press, pp. 76-103.
- PAUL, R. Y WILSON, K. (2009): "Assessing Speech, Language and Communication in Autism Spectrum Disorders", en S. Goldstein, J. Naglieri y S. Ozonoff (eds.), *Assessment of Autism Spectrum Disorders*, Nueva York, Guilford Press, pp. 171-208.
- REDDY, V. (2008): *How Infants know Minds*, Cambridge, Harvard University Press.
- RIBA, C. (1990): *La comunicación animal. Un enfoque zoosemiótico*, Barcelona, Anthropos.
- (2002): "La explicación intencional: acciones, metas, representaciones", en *Estudios de Psicología*, 23 (3), 295-322.
- RIVIÈRE, A. (1985): *La psicología de Vigotsky*, Madrid, Visor.
- (1993): "Prólogo", en M. Sotillo, *Sistemas alternativos de comunicación*, Madrid, Trotta, pp. 9-13.
- (2003): "Interacción precoz. Una perspectiva vigotskiana a partir de los esquemas de Piaget", en *Obras escogidas*, vol. II, Madrid, Panamericana, pp. 109-142.
- RIVIÈRE, A. Y NÚÑEZ, M. (1996): *La mirada mental*, Buenos Aires, Aique.
- ROBINS, D., FEIN, D., BARTON, M. Y GREEN, J. (2001): "The Modified-Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT): An Initial Investigation in the Early Detection of Autism and Pervasive Developmental Disorders", en *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (2), 131-144.

- RODRÍGUEZ, C. (2006): *Del ritmo al símbolo: los signos en el nacimiento de la inteligencia*, Barcelona, Cuadernos de Educación.
- ROGERS, S. Y DAWSON, G. (2010): *Early Start Denver Model for Young Children with Autism. Promoting Language, Learning, and Engagement*, Nueva York, Guilford Press.
- ROGOFF, B. (1991): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, Oxford, Oxford University Press. [Ed. cast.: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, 1993.]
- ROWLAND, C. (2009): "Presymbolic Communication with Autism Spectrum Disorders", en P. Mirenda y T. Iacono (comps.), *Autism Spectrum Disorders and AAC*, Baltimore, Paul Brooks Publishing, pp. 51-82.
- SARRIÁ, E. (1991): "Observación de la comunicación intencional preverbal: un sistema de codificación basado en el concepto de categoría natural", en *Psicothema*, 3 (2), 359-380.
- SCHAEFFER, B. (2011): "Habla signada para niños no verbales con autismo", en D. Valdez y V. Ruggieri (comps.), *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*, Buenos Aires, Paidós, pp. 273-298.
- STERN, D. N. (1985): *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Development Psychology*, Nueva York, Basic Books. [Ed. cast.: *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*, Buenos Aires, Paidós, 1991.]
- TOMASELLO, M. (2006): "Why don't Apes Point?", en N. Enfield y S. Levinson (eds.), *Roots of Human Sociality*, Oxford, Wenner-Grenn, pp. 506-524.
- (2008): *Origins of Human Communication*, Massachusetts, MIT Press.
- Carpenter, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (2005): "Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition", en *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-691.
- TOMASELLO, M. Y MOLL, H. (2010): "The Gap is Social: Human Shared Intentionality and Culture", en P. Kappeler y J. Silk (eds.): *Mind the Gap: Tracing the Origins of Human Universals*, Berlín, Springer-Verlag, pp. 331-349.
- TREVARTHEN, C. (1995): "Cómo y cuándo comunican los niños", en M. Monfort (ed.), *Enseñar a hablar*, Madrid, CEPE, pp. 17-42.
- (2011): "La psicobiología intersubjetiva del significado humano: el aprendizaje de la cultura depende del interés en el trabajo práctico cooperativo y del cariño por el gozoso arte de la buena compañía", en *Clínica e Investigación Relacional*, 5 (1), 17-33.
- TREVARTHEN, C. Y AITKEN, K. J. (2003): "Intersubjectivité chez le nourrisson: recherche, théorie et application clinique", en *Devenir*, 15 (4), 309-428.
- TREVARTHEN, C., PAPOUDI, D. Y ROBARTS, J. (1998): *Children with Autism*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.

- TREVARTHEN, C. Y HUBLEY, P. (1978): "Secondary Intersubjectivity: Confidence, Confiding and Acts of Meaning in the First Year", en A. Lock (ed.), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*, Londres, Academic Press, pp. 183-230.
- VALDEZ, D. (2005): "Evaluación de indicadores sutiles de inferencias mentalistas y competencias comunicativas sutiles en personas con Síndrome de Asperger", tesis doctoral, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid (inédita).
- (2007): *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*, Buenos Aires, Aique.
- (2011): "Teoría de la mente, inteligencia emocional y espectro autista", en D. Valdez y V. Ruggieri (comps.), *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*, Buenos Aires, Paidós, pp. 299-336.
- VALSINER, J. (1996): "Co-constructivismo y desarrollo: una tradición sociohistórica", en *Anuario de Psicología*, 69, 63-82.
- (1998): *The Guided Mind. A Sociogenetic Approach to Personality*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- (2005): "Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben im kulturellen Kontext", en J. Asendorpf y H. Rauh (eds.), *Enzyklopädie der Psychologie*, vol. 3: *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*, Göttingen, Hogrefe.
- VIGOTSKY, L. S. ([1931] 1995): "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores", en *Obras escogidas*, tomo III, Madrid, Visor-MEC, pp. 11-340.
- ([1935] 1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Crítica.. [Ed. en inglés: *The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1978.]
- WARNEKEN, F. Y TOMASELLO, M. (2007): "Helping and Cooperation at 14 Months of Age", en *Infancy*, 11, 271-294.
- (2009a): "Varieties of Altruism in Children and Chimpanzees", en *Trends in Cognitive Science*, 13, 397-402.
- (2009b): "Roots of Human Altruism", en *British Journal of Psychology*, 100, 455-471.
- WETHERBY, A., BROSINAN-MADDOX, S., PEACE, V. Y NEWTON, L. (2008): "Validation of the Infant Toddler Checklist as a Broadband Screener for Autism Spectrum Disorders from 9 to 24 Months of Age", en *Autism*, 12 (5), 487.