

# ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN EL AUTISMO: MICROANALISIS DE LOS INTERCAMBIOS DIADICOS ENTRE NIÑO AUTISTA Y ADULTO PSICOLOGO EN SITUACION LUDICA SEMIESTRUCTURADA

DR. CAROLE TARDIF

Universidad René Descartes-Paris V, Ciencias Humanas-Sorbona,  
Laboratorio de Psicología del Desarrollo y de la Educación del Niño,  
LaPsyDEE, URA.CNRS. 1353, 46 Calle Saint-Jacques, 75005 Paris.  
Consulta Especializada en Niños Autistas, Servicio de Psicopatología del  
Niño y del Adolescente, Hospital Robert Debré, 48 Bulevar Sérurier,  
75019 Paris.

Aunque desde la primera descripción de Kanner en 1943 se reconoció que las dificultades de interacción social y de comunicación eran características predominantes del síndrome de autismo, la definición precisa de los trastornos sociales es menos evidente. Describir las competencias sociales en una persona no es simple puesto que hay una gama variada de comportamientos sociales utilizada de manera muy diferente por cada individuo y adaptada, modulada por el individuo en función de los contextos de interacción. Por tanto, describir la deficiencia social es una tarea delicada que necesita un método de investigación de las conductas adaptado, ya que la variabilidad intere intra-individual es muy fuerte en la población de niños autistas y además esta deficiencia social, aun estando presente en todos, presenta diferentes grados. De ahí que convenga definir la deficiencia social del niño autista no negativamente en relación al niño normal, sino en función de los medios que posee para sus interacciones.

Al encontrarse dos individuos cara a cara se forma una situación diádica de la que pueden nacer interacciones. Las interacciones sociales aparecen desde el momento en que se establece una relación interpersonal entre dos individuos (por lo menos) cuyos comportamientos están sometidos a influencias recíprocas. Sin embargo, el

campo de la interacción social, que comprende todo lo que los individuos hacen juntos o el uno contra el otro, engloba una serie de comportamientos que van desde los más simples a los más elaborados en función de la articulación de las conductas de dos congéneres que se encuentran cara a cara (Deleau, 1985). Por tanto, este concepto de interacción abarca realidades diferentes en lo que se refiere al intercambio interpersonal y a sus efectos. No obstante, se designa con el término de interacción social a los intercambios verbales y/o no verbales que se establecen al menos entre dos personas. Según la definición de Baudonnière (1988), que retoma la de Mueller y Lucas (1975), interacción es «una secuencia de al menos dos comportamientos socialmente orientados contiguos recíprocamente dirigidos». La definición normalmente adoptada de interacción entre dos partes supone por lo menos una acción de uno orientada hacia otro y una respuesta de éste último, a quien va dirigida la acción, la cadena interactiva puede ser más o menos larga (Cartron y Winnykamen, 1995).

En consecuencia, un marco de referencia, basado sobre todo en el estudio detallado de los encadenamientos de conductas entre dos individuos (llamados generalmente «patrones» según el término inglés que en Psicología designa un conjunto de conductas simultáneas o sucesivas, Harding, 1992), será muy pertinente para estudiar las formas de intercambio entre el niño autista y su interlocutor puesto que, antes de poder juzgar el valor comunicativo real de sus intercambios, se trata de conocer las interacciones que existen en el seno de estas diadas compuestas por un interlocutor «diferente» que puede utilizar modos de interacción muy alejados de las referencias habituales ya que estamos ante un disfuncionamiento de la relación.

Desde un punto de vista funcional, la interacción abarca las transacciones observables entre los interlocutores: tras un gesto, un sonido o una palabra, el comportamiento del otro es modificado debido al primero. En términos operacionales, para que se considere interacción, el encadenamiento de las conductas de dos individuos A y B debe presentar la forma siguiente: uno de los protagonistas (A) efectúa un primer comportamiento en relación a un objeto y/o a su interlocutor (B) —la respuesta de B es un segundo comportamiento en dirección a A (el comportamiento de A tenía valor de señal)—. A emite un tercer comportamiento con respecto a B. En este sentido, hay interacción si a la emisión de un mensaje de A a B le sigue una modificación, positiva o negativa, de la conducta de B, que pueda entenderse como resultante de la conducta de A, y que la conducta de B produzca, a la vez, una modificación en la de A. Esta es la definición literal de interacción, la más usada, sin embargo hay otros niveles en el término interacción que no deben olvidarse. Se puede

definir las interacciones en función de su grado de elaboración variable (Beaudichon, Verba, Winnykamen, 1988):

- en el nivel más elaborado, los dos interlocutores tienen una acción recíproca el uno sobre el otro a propósito de una realización compartida y por un canal accesible para los dos (principio de intercambio y de retorno del efecto al origen: la acción de A tiene un efecto en la de B que a la vuelta influye en la de A);
- en un nivel ligeramente menor, se trata de un intercambio en el que la acción de retorno no está asegurada (la acción de A tiene un efecto en la de B, patron de tipo emisión-respuesta);
- y, por último, los dos interlocutores tienen acciones paralelas a propósito de una realización común; esto no corresponde a la definición literal de interacción, pero puede constituir la base de la interacción, en la medida en que este tipo de situación puede producir una motivación para operar y también puede ser una fuente potencial de interacciones.

Este punto de vista defendido por Beaudichon y cols. (1988) muestra el interés por abordar las interacciones teniendo en cuenta los diferentes niveles de intercambios interpersonales, permitiendo un enfoque más amplio de los modos de intercambio. Este enfoque es particularmente pertinente en el marco de estudio de estos modos de intercambio en niños que pueden presentar a la vez anomalías de la relación y patrones de interacción adaptados.

Desde un punto de vista metodológico, la mayoría de las investigaciones que se centran en el estudio profundo de los comportamientos recurren a diversas técnicas, más o menos, sofisticadas, pero que recuperan siempre las etapas de observación directa sistemática con análisis contextual y secuencial (Le Camus, 1985). En efecto, la observación directa sistemática ha sido el método más eficaz que permite recoger comportamientos que varias personas pueden constatar al mismo tiempo a partir de cuadros de lectura. También se puede proceder a análisis ulteriores que se apoyan en un vestigio que otros pueden visionar y escuchar. Por último se puede acceder a una explicación de los fenómenos que otros pueden verificar acercándose lo más posible a las reglas ideales de repetitividad, generalización, predicción. Gracias a los métodos de microanálisis elaborados para describir las interacciones entre dos interlocutores ha sido posible el paso del estudio de los comportamientos individuales al estudio de las interacciones diádicas (Corboz, Forni y Fivaz, 1989). En efecto, los estudios detallados de las interacciones han permitido demostrar que la diada no puede reducirse a la suma de los comportamientos diádicos en su desarrollo, y que, en el interior de los intercambios,

era necesario distinguir las contribuciones individuales de cada uno de los interlocutores, puesto que cada uno tiene una función diferente en el intercambio (Duncan y Fiske, 1977).

La preocupación de las investigaciones actuales es pasar de la simple detección de conductas aisladas a analizar la dinámica de los intercambios con el fin de enriquecer el estudio del inventario de signos individuales, aunque este inventario sea una etapa previa indispensable. Así, el estudio de la estructura de los intercambios debe tener como finalidad poner al día la organización de los actos elementales y el contenido de las secuencias de actos elementales realizados por los dos individuos (Montagner y cols., (1990), teniendo en cuenta el orden de los acontecimientos señalados en tiempo real y su momento de aparición en la secuencia para saber, en el flujo total de comportamientos desde el principio hasta el final del intercambio, cuál es la estructura de las interacciones de los diferentes interlocutores.

De ahí que la idea de un modelo estructural y temporal para detectar tales patrones estuviera presente en la elaboración del programa THEME de Magnusson (1988, 1989, 1993) con el fin de disponer de procedimientos de detección que permitieran un análisis estructural intensivo de las combinaciones intra e interindividuales. Este enfoque permite identificar indicios comportamentales directamente observables en el seno del flujo de acontecimientos y su inserción en patrones automáticamente detectados por el lógico. Por ello, se trata de partir de la observación sistemática y directa de ciertos comportamientos significativos para el objetivo de la investigación y llegar a una detección automática de patrones gracias a procedimientos puestos al servicio del observador (lógico THEME), procedimiento de sistematización que permite al observador no-presente comprender el flujo comportamental. Puesto que este método THEME permite, a través de un análisis combinatorio realizado con la ayuda de un estudio sistemático y automatizado de los intervalos entre los encuentros de diferentes comportamientos señalados y codificados por los dos interlocutores, identificar patrones comportamentales interindividuales que dan cuenta de las formas de intercambio de la diada, y también patrones individuales que traducen la organización de las conductas de un sujeto. La detección se realiza a partir de encuentros señalados de conjuntos de comportamientos. Cada uno de esos encuentros aparece en el tiempo con una regularidad significativa en relación a una distribución aleatoria de elementos variados, dando lugar a estructuras jerárquicas gradualmente más complejas.

De este modo, a pesar de la complejidad de los comportamientos sociales, es necesario intentar poner de manifiesto el uso que de ellos hace un individuo que generalmente no utiliza las modalidades habi-

tuales de relación social. Por lo tanto, hay que buscar el medio de observar los repertorios comportamentales de los niños autistas, sus potencialidades de interacciones sociales y sus particularidades, así como la estructuración de sus conductas con las de un interlocutor de interacción. Dentro del objetivo de mejorar nuestro conocimiento de la naturaleza de sus conductas sociales, de la forma y de la estructura de sus interacciones para deducir lo específico de esta organización, parece importante al principio poder estudiar las interacciones sociales por sí mismas.

La investigación se llevó a cabo en una muestra de nueve niños autistas, con diagnóstico de autismo según los criterios de las clasificaciones internacionales (DSMIII-R, APA, 1987) y del ADI (Leconteur y cols., 1989). Su edad de desarrollo les sitúa entre un año y medio y dos años y medio. Estos nueve niños fueron observados y filmados durante cinco sesiones de juego semi-estructurado con una duración de 20-25 minutos. La sesión filmada se realiza cada semana, a la misma hora, con el mismo interlocutor (un psicólogo) para cada niño -el interlocutor es un adulto sin relación familiar con el niño-. El objetivo del interlocutor es introducir al niño en juegos interactivos, animarle a participar en actividades lúdicas con o sin objetos. En la elaboración de esta investigación, se eligió la situación de evaluación por medio de escalas de desarrollo socio-comunicativo precoz o ESCS (Early Social Communication Scales<sup>1</sup> de Seibert, Hogan y Mundy, 1982- adaptadas al francés en 1993 por Guidetti y Tourrette con el nombre de Escala de evaluación de la comunicación social precoz, ESCP) puesto que se consideró que era la situación más adecuada para observar las interacciones entre el niño autista y el adulto. Además de su valor clínico, la pertinencia del marco ofrecido por esta situación para investigaciones de observación sistemática ha quedado demostrada en varios trabajos (Guidetti y Tourrette, 1992, 1994), sobre todo con niños autistas (Adrien, 1994). Ofrece toda una serie de situaciones variadas que favorecen la aparición de intercambios. El marco de las sesiones, semi-estructurado pero relativamente flexible con muchos objetos y juguetes, permite una diversificación suficiente de contextos, apropiada para la reglamentación experimental que incluye la repetición de las sesiones a corto plazo. Además, este contexto semi-estructurado, con una serie de situaciones recomendadas y con un comportamiento estandarizado pero también flexible por parte del adulto, ofrece la posibilidad de señalar elementos habituales y conocidos en el plano de la interacción social, y particularidades inter-individuales sutiles. Todo esto es importante conocerlo en el caso del Autismo.

Los comportamientos de cada niño y del adulto interlocutor aparecen recogidos en una tabla de observación. Los datos se tomaron segundo tras segundo en tiempo real a lo largo de la sesión filmada según el procedimiento clásico de micro-análisis comportamental. Los comportamientos tomados para formar parte de la tabla de observación corresponden a los componentes del intercambio, a los diferentes elementos de la relación en función de la situación lúdica propuesta (miradas, tanteos, vocalizaciones, sonrisas, preguntas, conductas en torno al objeto de intercambio...). Los comportamientos son clasificados en dos categorías: los comportamientos positivos, socialmente adaptados, y los comportamientos negativos, es decir inadecuados en el marco de la situación dada (conductas autistas, rechazo, enfados...).

Los comportamientos del niño autista y del adulto pasan al ordenador que los procesa con el programa THEME (Magnusson, 1993) con la finalidad de detectar continuaciones regulares de comportamientos organizados en patrones inter- o intra-individuales más o menos complejos que nos informan sobre las estructuras de intercambios entre los interlocutores (patrones inter-) y sobre la organización de las conductas propias de un único interlocutor (patrones intra-).

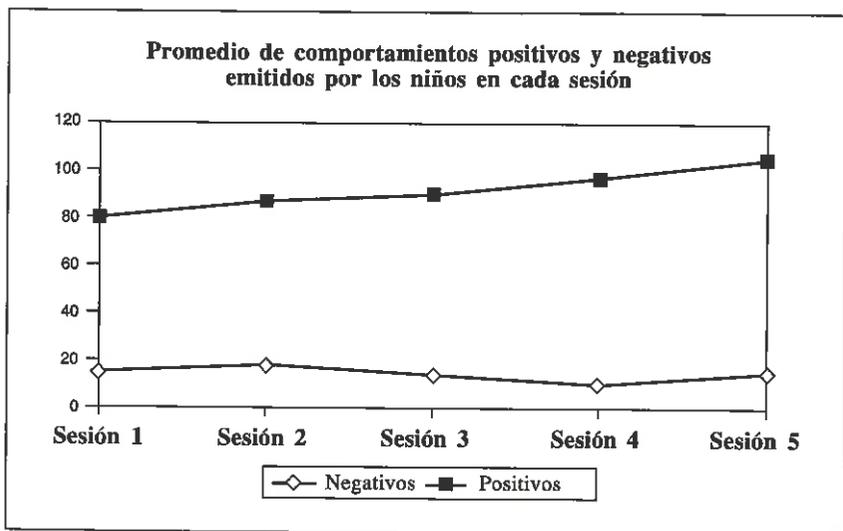
Los resultados obtenidos gracias al análisis de los comportamientos de la muestra confirman la idea de que los niños autistas son capaces de producir conductas socialmente adaptadas en una situación estructurada puesto que manifiestan más conductas positivas y adecuadas para la interacción que conductas de retraimiento, abandono u oposición. Los principales comportamientos que se han producido en estos intercambios lúdicos son miradas hacia los objetos (más numerosas que miradas indeterminadas, al vacío, o miradas centradas en objetos inútiles), mímicas positivas, respuestas positivas no verbales, vocalizaciones y toma de los objetos. Por tanto, se trata de conductas adaptadas y coherentes en el marco de una situación que se realiza en torno a los juegos y a las actividades de cooperación.

En los repertorios comportamentales de los autistas —tanto en el nivel de perfil del grupo como para cada niño individual— que muestra nuestro estudio, dominan las conductas positivas que reflejan la participación del niño autista en la interacción en un contexto muy propicio para los intercambios. Este resultado está de acuerdo con los resultados de Clark y Rutter (1980), De Rocquefeuil y Garrigues (1984), Garrigues (1977), Schopler y cols. (1989) o Volkmar (1987; y cols., 1985) que señalan la presencia de comportamientos de comunicación en estos niños después de la petición del interlocutor y con una situación suficientemente estructurada. Sin embargo, aunque la naturaleza de los comportamientos de los niños autistas de esta mues-

tra es en general positiva, no podemos olvidar que los comportamientos que se usan con mayor frecuencia son sobre todo las primeras formas de intercambio que se dan en un niño pequeño: sonrisas, vocalizaciones, respuestas no verbales. Por el contrario, aunque estos comportamientos manifestados por los niños autistas forman parte de los primeros instrumentos de comunicación del niño, no se parecen en todo puesto que presentan la particularidad siguiente: sólo en pocas ocasiones toman la forma de preguntas no verbales, de tanteos defictivos o de iniciativas para atraer la atención del interlocutor o pedirle esa atención. Estas conductas son, sin embargo, frecuentes en el niño pequeño que desde muy temprana edad pregunta a su interlocutor y busca su participación (Stern, 1977).

En cuanto a la familiarización que se preveía teniendo en cuenta la repetición de las sesiones, se comprueba (figura 1) una progresión significativa de los comportamientos positivos con el paso del tiempo, progresión que se manifiesta sobre todo por los comportamientos siguientes: mímicas positivas, contactos táctiles, respuestas positivas, preguntas y vocalizaciones que aumentan regularmente desde la primera sesión hasta la última.

Figura 1. Evolución de los comportamientos positivos y negativos a lo largo del tiempo.

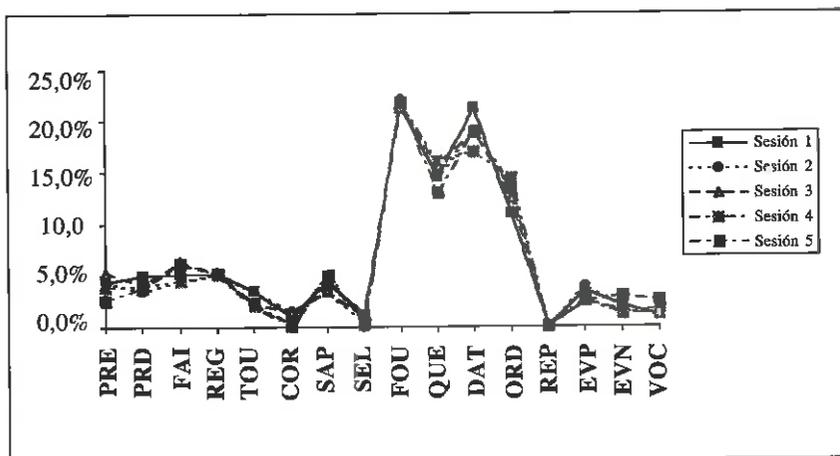


En todos los sujetos, los comportamientos positivos aumentan regularmente a medida que las sesiones se repiten (promedio= 77,7 en S1 y 110,5 en S5) y de manera significativa entre la primera y la última sesión ( $F(1-8) = 7.01, p < .02$ ), como se esperaba. No obstan-

te, los comportamientos negativos no disminuyen progresivamente puesto que la curva se caracteriza por una cierta estabilidad desde la Si hasta la S5 y además no se observa ningún efecto significativo debido a la repetición de las sesiones y que genera un aumento significativo de los comportamientos positivos pero que no supone una disminución significativa de las conductas negativas, lo que podría deberse al hecho de que hay pocos comportamientos negativos (entre 11,4 y 14,7 de promedio según las sesiones) en relación a los positivos (entre 77,7 y 110,5 de promedio), lo que es un resultado importante que marca lo positivo del repertorio comportamental de los niños.

En lo que respecta al registro comportamental del adulto psicólogo que manifiesta un comportamiento estandarizado frente a cada niño según las reglas establecidas, los resultados muestran (figura 2) una gran homogeneidad en su conducta de cara a cada niño pero también para el mismo niño en el curso de sesiones repetidas. Esto parece ser un factor favorable para la buena adaptación del niño, además facilita la adecuación de sus comportamientos, también contribuye a la estructuración de la situación en el plano del material y de las actividades propuestas.

Figura 2. Perfil de la repartición de los comportamientos del adulto en cada sesión.

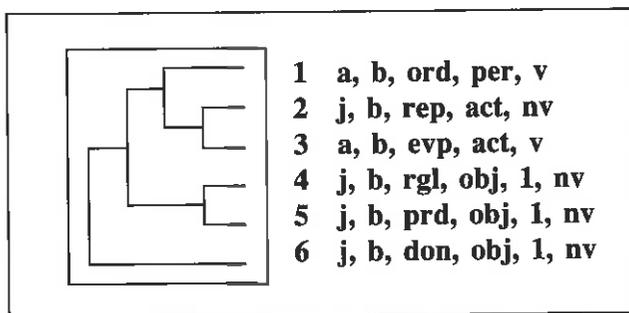


Se comprueba una regularidad a lo largo de las sesiones en cuanto al uso de cualquiera de los diferentes comportamientos. Las diferencias entre las cinco sesiones con respecto a un mismo comportamiento dado son muy pequeñas (los cinco puntos relativos a un mismo comportamiento están muy próximos o se superponen) y señalan la constancia en el tiempo de la repartición de las conductas del adulto.

Las peticiones del adulto están reflejadas por medio de las orientaciones de sus comportamientos que están significativamente más dirigidas hacia el niño que hacia el material y este interés del adulto por el niño autista se pone de manifiesto también a través de los cuatro comportamientos más dominantes del repertorio del adulto: dar información (FOU), atraer y mantener la atención (DAT), después hacer preguntas (QUE) y dar instrucciones al niño (ORD), hechos comportamentales frecuentemente usados en las relaciones de tutoría por parte de un adulto o de un niño con experiencia en relación a un niño sin ella (Beaudichon y cols., 1991). Estos comportamientos producidos por el adulto para comprometer a un niño cualquiera en una actividad están ahora frente a un niño autista. Por tanto, los comportamientos del adulto son típicos en todo proceso de inserción en la interacción puesto que se trata siempre de captar la atención del interlocutor (primer paso fundamental pues es muy difícil conseguir la atención de los niños autistas) y darle la información necesaria para que comprenda la situación. A continuación, las preguntas y las instrucciones son dos modos, uno abierto y el otro más dirigido, de incitar al máximo al niño a interrelacionarse, a responder a las peticiones del adulto. Debemos señalar que estas conductas dominantes pertenecen las cuatro al registro verbal: el adulto se relaciona con el niño sobre todo por medio de instrumentos verbales a pesar de la ausencia de respuesta verbal o de comunicación lingüística que encuentra en su interlocutor, el niño autista.

Después de los resultados relativos a los repertorios de los comportamientos individuales del niño autista y del adulto, y de los cambios observados a lo largo del tiempo en las manifestaciones de sus conductas, se estudian los procesos de interacción en el seno de las diadas. Para esta parte, la contribución del modo de acercamiento considerado permitió, a partir de una categorización de los comportamientos de cada interlocutor, detectar encadenamientos de acontecimientos comportamentales normalmente asociados, que constituyen patrones que no podrían ser identificados a simple vista y que han sido observados gracias al análisis combinatorio entre encuentros de diferentes acontecimientos producidos (análisis efectuado por el programa THEME). Este método ha permitido poner al día la estructuración de las interacciones en las diadas con un interlocutor inhabitual y difícil si nos referimos al plano de los intercambios sociales, el niño autista. Por medio de este método de detección automática de patrones inter- e intra- individuales, han sido identificados en los corpus analizados estructuras comportamentales muy numerosas (figura 3: ejemplo de un patrón inter-, y figura 4: patrón intra-individual).

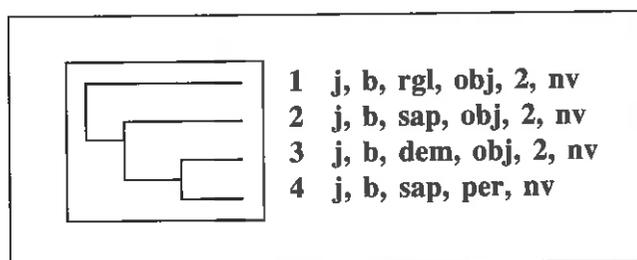
**Figura 3. Ejemplo de un patrón inter-individual.**



Seis acontecimientos combinados los unos con los otros para formar la estructura interactiva de nivel jerárquico 4, presentada gráficamente con las diferentes conexiones:

1) El adulto (a) da una orden (ord) verbal (v) al niño (per); 2) el niño (j) responde a ello (evp, act) correctamente (rep) por medio de una acción (act) no verbal (nv) que 3) el adulto (a) evalúa positivamente y verbalmente (v); entonces 4) el niño (j) mira (rgl) el balón (obj, 1); 5) lo coge (prd, obj, 1) y 6) se lo da (don, obj, 1) al adulto.

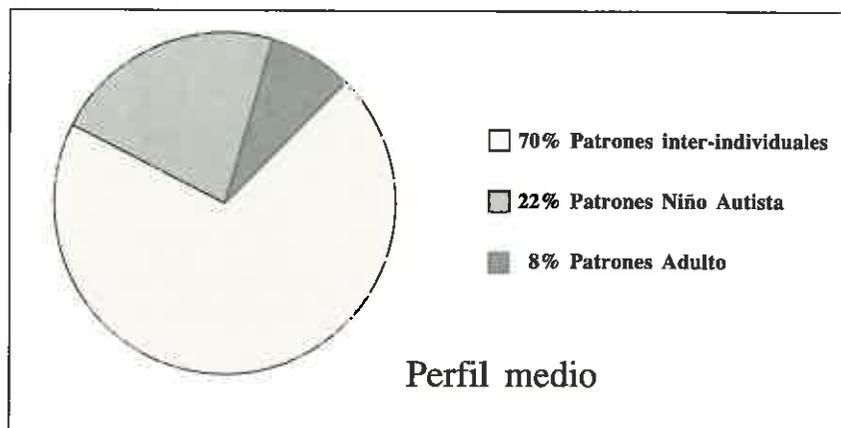
**Figura 4. Ejemplo de un patrón intra-individual propio del niño autista.**



1) El niño autista (j) mira el balón (rgl, obj, 2, nv), después 2) se acerca al balón (sap, obj); 3) hace una pregunta (dem) no verbal (nv) al adulto en relación al balón (obj) y 4) se acerca (sap) al adulto (per).

Entre estas dos estructuras comportamentales detectadas, nuestros resultados (figura 5) indican la presencia, en todas las diadas, de encadenamientos comportamentales entre el niño autista y el adulto, mostrando que las conductas de uno y de otro están suficientemente organizadas, son regulares y repetitivas para estructurarse en patrones de interacción.

**Figura 5. Repartición de patrones inter-individuales e intra-individuales del niño y del adulto.**



(Número total de patrones inter-individuales= 5440 / Número total de intra-individuales= 1589 para el niño y 596 para el adulto)

En cuanto al efecto de familiarización esperado en función de sesiones sucesivas, ninguna modificación significativa debida a la repetición de sesiones apareció en los patrones estudiados de forma general. Por el contrario, el estudio de estos patrones en función de su nivel de elaboración muestra que sólo los patrones inter-individuales más elaborados aumentan significativamente entre la primera y la última sesión. De ahí que se pueda suponer que la familiarización a través del tiempo sólo puede percibirse en los patrones de interacción más complejos que, según el análisis del contenido de estos patrones, reflejan intercambios habitualmente bien adaptados a la situación, aunque sean repetitivos, rutinarios.

Estos resultados revelan que en una situación diádica como ésta, las conductas de los dos interlocutores están mucho más combinadas las unas con las otras (superioridad de los patrones inter-individuales). Se muestran menos independientes las unas de las otras (figura 5). Estos hechos no podían suponerse teniendo en cuenta las descripciones clínicas habituales que señalan frecuentes acciones solitarias y aisladas del niño autista, dificultades para implicarse en un intercambio y para organizar sus conductas con las del otro, y la idea general del retraimiento del autista en la interacción tomada en consideración por las observaciones totales.

