

**EL *SÍ MISMO* EN SUJETOS CON MODOS RELACIONALES
CARACTERÍSTICOS DEL SÍNDROME DE ASPERGER**

ESTUDIANTES:

SHEILA JULIETH GÓMEZ GARCÍA

0639796

YURANI MORENO

0636869

GENNY MAGALY GUTIÉRREZ

0642232

DIRECTORA:

MARÍA EUGENIA VILLALOBOS

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA

SANTIAGO DE CALI, MARZO DE 2012

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN	7
3. PROBLEMA	9
4. OBJETIVOS	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
5. ESTADO DEL ARTE	14
6. MARCO CONCEPTUAL.....	17
6.1. El Desarrollo.....	17
6.2. Teoría de la mente y Síndrome de Asperger	20
6.3. Proceso de construcción de sí	24
6.3.1 La idea de un falso <i>self</i>	25
6.4. Habilidades Interactivas	29
6.5. El juego	31
6.6. Espectro autista	33
6.6.1 Autismo	33
6.6.2 Síndrome de Asperger	38
7. METODOLOGÍA.....	41
7.1. Sujetos:	42
7.2. Procedimiento:	48
7.3 Sistematización y análisis de la información	53
8. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	54

Sujeto # 1 (Rubén 6 años)	55
Análisis: Sujeto 1 (Rubén 6 años)	61
Sujeto # 2 (Juan 5 años)	62
Análisis: sujeto # 2 (Juan 5 años)	70
Sujeto # 3 (José 15 años)	73
Análisis: sujeto # 3 (José 15 años).....	78
Sujeto # 4 (Daniel 13 años).....	81
Análisis Sujeto # 4 (Daniel 13 años)	87
9. Discusión.....	89
10. CONCLUSIONES.....	98
11. BIBLIOGRAFÍA	103
12. ANEXOS	106
ANEXO 1	106
RUBÉN (sujeto 1)	106
JUAN (sujeto2)	134
JOSÉ (sujeto 3)	155
DANIEL (sujeto 4).....	169

1. INTRODUCCIÓN

El autismo se ha presentado como un interrogante, tanto desde sus características específicas como desde nuestro interés desde la clínica psicológica por problemáticas de esta índole, que atañen a la conceptualización del desarrollo, de la noción de sujeto psicológico, y entre otras cosas a la intervención clínica en psicología.

Nuestra atención se centra en el Síndrome de Asperger, el cual esta categorizado según el DSM IV dentro del espectro autista, presentando varias características particulares que lo diferencian de otras clasificaciones como el autismo tipo Kanner. Los sujetos con este trastorno presentan como síntoma principal la dificultad de relacionarse con otras personas, al haber una ruptura en su mundo intersubjetivo son incapaces de alcanzar procesos representacionales y que implican una teoría de la mente, resultando verdaderamente difícil el establecimiento de relaciones sociales.

El interés principal se centra en los procesos involucrados en lo que otros autores han denominado **la construcción de sí**, haciendo referencia a “la estructuración de sí que cada quien ha construido en el curso de su existencia (...)” (Delgado A. 2004). Procesos que juegan un papel fundamental en la construcción de *sujeto psicológico*¹.

Este trabajo pretende realizar una aproximación a la comprensión de aspectos del proceso de construcción de sí, en niños con síndrome de Asperger o modos relacionales caracterizados por dificultades similares, a través de la observación en situaciones de juego específicas, las cuales consideramos el escenario

¹ Conceptualización que aporta el CEIC Y el grupo de investigación desarrollo y simbolización

oportuno para este propósito pues en el juego se despliegan los elementos de la vida psicológica y de la construcción subjetiva.

En esta vía, es importante reconocer que el juego simbólico permite evidenciar las elaboraciones y significaciones del individuo, que están implicadas en la construcción del sujeto psicológico; agente de sus procesos y de su relación con el medio exterior. Tal como lo expone María Eugenia Villalobos en su investigación “El juego de títeres como expresión de la comprensión relacional” realizado con niños de 4 a 6 años, en el cual se observa el rol asumido por los niños frente al contexto social y cultural al que pertenecen.

Acerca del juego adelantaremos una ampliación mas adelante en el apartado del marco conceptual donde expondremos las consideraciones acerca del juego retomando autores como Winnicott y Piaget, quienes han aportado varios trabajos al respecto.

Los análisis comprensivos en cada caso nos permitirán incursionar de manera reflexiva en esta problemática al tiempo que podamos tener una visión más amplia acerca de los elementos que se pueden presentar en organizaciones tipo Asperger y hacer un análisis reflexivo y conceptual, que ofrezca la posibilidad de avanzar en la comprensión de este tipo de organizaciones psicológicas.

Para realizar esta aproximación a la conceptualización de sí mismo, a partir de observar los modos de interacción de sujetos con Síndrome de Asperger, iniciaremos un recorrido por las diferentes etapas del desarrollo humano, nos detendremos para conceptualizar y comprender mejor algunos de los procesos implicados en la constitución del sujeto; como la teoría de la mente y la representación. Nos ocuparemos también del concepto de sí mismo y del sujeto psicológico, como conceptos fundamentales al momento de relacionar todos estos procesos del desarrollo en la construcción de sí.

Finalmente presentaremos los resultados obtenidos después de plantear actividades de juego en donde se buscaba poner en evidencia los aspectos de la construcción de si mismo de 2 niños y 2 adolescentes con modos relacionales característicos del Síndrome de Asperger. Se presenta el análisis y la discusión planteada en torno a sus modos relacionales característicos, teniendo en cuenta la manera como se situaron frente a la actividad, frente al otro, y lo que se ofrecen a ellos mismos.

2. JUSTIFICACIÓN

Los trastornos del desarrollo han despertado nuestro interés atendiendo principalmente al estudio de los procesos que sobrevienen en la etapa infantil y su evolución al transcurrir a la etapa de la adolescencia. Es entonces cuando surgen algunos interrogantes acerca de cómo se dan estos procesos en las personas que presentan dichos trastornos, ó en aquellas que presentan modos relacionales característicos de este tipo de organizaciones psicológicas.

El Síndrome de Asperger como trastorno del espectro autista afecta al sujeto en todo su desarrollo; como individuo y como sujeto inmerso en una sociedad, en esta medida las personas de los diversos contextos (desde la familia hasta la escuela) se les dificulta percibir su comportamiento como parte de una problemática y comprenderla. A esto se suma la escasa documentación que presente una comprensión a profundidad de la organización psicológica, pues en general los estudios se han enfocado desde la neurobiología.

En el presente estudio nos centramos en los aspectos del proceso de construcción de *si mismo*, como parte fundamental del desarrollo en niños y adolescentes que presentan modos relacionales característicos del Síndrome de Asperger, teniendo en cuenta unas particularidades específicas en esta población, que hemos denominado “*habilidades interactivas*”, las cuales cobran gran importancia al darles la posibilidad de situarse frente a un contexto social. Pues, como se ha mencionado anteriormente, a pesar de que el Síndrome de Asperger esta categorizado, según el DSM IV, dentro del espectro autista, llama la atención cómo estas habilidades interactivas marcan una diferencia con el autismo tipo Kanner, ya que si bien la principal dificultad entre ambos trastornos es el establecimiento de relaciones sociales y la dificultad para establecer procesos intersubjetivos, los sujetos con Síndrome de Asperger tienen la

posibilidad de realizar intercambios con otras personas, que pueden favorecer su adaptación al contexto, al tiempo que presentan una serie de elementos cognitivos que ponen en juego.

Cabe aclarar que nuestro estudio no se trata de un estudio de caso a profundidad, sino de tipo exploratorio en el cual se identifican aspectos particulares de cada sujeto, al momento de situarse en un contexto específico y aproximarnos a la comprensión de aspectos evidenciables de la construcción de sí de acuerdo a las habilidades interactivas, identificadas en los momentos de juego.

Por otra parte es importante realizar un análisis comprensivo y reflexivo acerca de este tipo de organización psicológica, teniendo en cuenta posibles intervenciones clínicas que no pierdan de vista al sujeto psicológico y las elaboraciones que este puede llegar a construir, pues muchas de las intervenciones que hemos observado no trascienden de la adaptación del sujeto a un contexto ya determinado, en función de las características que este presenta.

3. PROBLEMA

El autismo es un tema que ha causado controversias desde sus orígenes con las primeras observaciones de Kanner y Asperger, quienes definieron el trastorno según sus propias apreciaciones y descubrimientos. Según la triada de alteraciones que caracterizan los trastornos del espectro autista, el Síndrome de Asperger se identifica por el lenguaje particular compuesto por extravagancias, rigidez y perseverancia en temas específicos, así como la posibilidad de llegar a un acercamiento de la imaginación, la ficción y estados mentales, aunque estos se presenten tardíamente y no represente mayor ayuda en su desarrollo social.

Aunque algunas características del Síndrome de Asperger, como la presencia de la lengua², podrían diferenciarlo del autismo tipo Kanner y situarlo como fuera de este trastorno, nuestra perspectiva actual concibe este síndrome dentro del espectro autista apoyándonos en la conceptualización de autismo ofrecida por el CEIC³ como: la dificultad para establecer procesos intersubjetivos y de consciencia de sí que les permita organizar y transformar la experiencia.

Dado que personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger tienen la posibilidad de realizar intercambios con otras personas, de aprender, de reconocer y presentan una percepción acerca de sus propias dificultades, así como de expresar lo que sienten y lo que piensan, es importante cuestionarse sobre la forma en que se presentan aquellos procesos en los que muestran dificultades. Estos juegan un papel importante en la construcción de la identidad

² Se menciona presencia de la lengua, mas no desarrollo del lenguaje teniendo en cuenta las concepciones del CEIC. "psicosis y cognición" (1997).

³ Centro Internacional de Investigación Clínica Psicológica María Eugenia Colmenares

y posteriormente aportan elementos a las relaciones que establecen las personas.

A partir de este planteamiento surgen interrogantes como: ¿Qué tipo de interacciones realizan los niños con S.A? ¿Pueden a partir de sus interacciones establecer relaciones sociales?, y ¿Cómo aportan las posibles habilidades interactivas en este proceso de construcción de sí en los niños y adolescentes?

Teniendo en cuenta las características del Síndrome de Asperger como un trastorno del desarrollo y los aspectos específicos por los cuales atraviesa la persona que lo posee, nuestro interés se centró en realizar una aproximación a la comprensión de la construcción de sí, en sujetos con Síndrome Asperger o modos relacionales con características similares. La pregunta que orientó nuestra investigación fue:

¿Qué aspectos de la construcción de sí mismo se evidencian, a partir de las habilidades interactivas, en niños y adolescentes con modos relacionales característicos del Síndrome de Asperger?

El concepto de construcción de sí mismo, es tomado de algunos aportes realizados por Daniel Stern, quien propone que lo que se nombra como “sí mismo” proviene de un “patrón constante de percatación” que da cuenta de la manera como se han organizado los “sentidos”, entendiendo estos como una “percatación” que se da a través de la experiencia directa que tenemos con aquello que nos rodea sin implicar una autorreflexión.

Para Stern (1991), la forma organizativa de los sentidos (el patrón) se da de acuerdo a la experiencia subjetiva, es decir a la forma como el sujeto vive y significa las situaciones, esta se da de forma individual y particular la cual genera la forma de organización que caracterizará al sí mismo.

Nosotras entendemos el *sí mismo* como la construcción que realizamos de nosotros mismos, en función de la experiencia subjetiva, intersubjetiva y con el

medio que nos rodea, la cual instaura la manera como nos posicionaremos frente al otro. Esta experiencia se vive desde la infancia en las raíces de la consciencia psicobiológica (Colmenares 1997) y se transforma en conjunto con el desarrollo del individuo.

4. OBJETIVOS

Objetivo general

- Realizar una aproximación a la comprensión de los aspectos de la construcción de sí mismo, en niños y adolescentes con modos relacionales característicos del Síndrome de Asperger (MRA)⁴ a partir de sus habilidades interactivas.

Objetivos específicos

- Caracterizar las habilidades interactivas de niños y adolescentes con MRA, a partir de la observación de sus capacidades de interacción en las actividades de juego que se le proponen.
- Reconocer aspectos de la intersubjetividad que aparecen en los modos de interacción que establecen niños y adolescentes con MRA en las actividades de juego.
- Identificar las formas como se involucran los niños y adolescentes con MRA en las actividades de juego).

⁴ Modos relacionales característicos del Síndrome de Asperger

- Contribuir a una conceptualización que comprenda los modos relacionales de sujetos con S.A., para favorecer la comprensión de este trastorno en el desarrollo y de la construcción del sí mismo.

5. ESTADO DEL ARTE

Actualmente, el síndrome de Asperger es un trastorno que sigue siendo estudiado constantemente y es en algunas ocasiones, tema central de debates en cuanto a su origen, limitación y diferencias con otros trastornos del espectro autista. La mayoría de investigaciones actuales giran en torno a una de sus problemáticas principales que caracterizan el síndrome de Asperger, su incapacidad de relacionarse socialmente, es a partir de este aspecto que se han dirigido diversas investigaciones, las cuales manejan en su gran mayoría la población adolescente y el contexto escolar. Entendiendo que esta edad es crucial en el desarrollo psicosocial del ser humano, tanto por los cambios que se experimentan en el componente biológico así como el contexto complejo del cual se acompaña, el contexto escolar; que trae consigo muchas ventajas (descubrimientos de nuevas experiencias) pero igualmente desventajas (rechazos) para el desarrollo de este proceso de interacción.

Otra característica que se puede observar en estas investigaciones es la creación de una guía que les permita a los docentes tener los conocimientos necesarios para manejar la problemática. Algunas de estas investigaciones son: *“Integrando el síndrome de asperger en la educación secundaria obligatoria: desafíos y respuestas”*. Dagmar Gabriela Nedelcu, Beatriz Castañón Gallego, María José Buceta Cancela; *“Trastorno de Asperger en adolescentes: revisión del concepto y estrategias para la integración escolar”*. Oscar Utria Rodríguez, Juanita Calle de Medinaceli; *“El estudiante asperger: Una comprensión desde el enfoque de la alteridad”*. Freddy González Silva; *“Síndrome de Asperger: características y tratamiento: claves para la integración escolar”*. Sonia Arias Castro, Matías Arias Redondo; *“Orientaciones para el área de Educación Física sobre alumnos con Síndrome de Asperger”*. Francisco Andrés Fernández Muñoz.

Se puede encontrar de igual manera investigaciones que siguen ahondando en la problemática del diagnóstico como tal, reconociendo la importancia de este antes de su mismo tratamiento, es el caso de Mercedes Belinchon Carmona y José Sixto Olivar Parra, en su artículo: *“Trastornos del espectro autista en personas con (relativo) alto nivel de funcionamiento: diferenciación funcional mediante análisis multivariado”*. Belinchon, una de las autoras representativas en el habla hispana acerca del autismo, ha tenido varias publicaciones concernientes a esta problemática. En este caso, buscan evaluar las categorías utilizadas por el DSM IV-R, en cuanto a la diferenciación que realizan con subtipos de los *Trastornos generalizados del desarrollo* (TGD). Así, uno de sus principales objetivos fue encontrar la diferenciación de la cual se habla, entre las formas del Trastorno Autista que se observan en personas con niveles altos de funcionamiento intelectual (AUTNA) y el llamado Trastorno o Síndrome de Asperger (SA). Encontraron que las personas con AUTNA, SA y trastorno esquizoide de la infancia presentan un patrón de funcionamiento similar, pero que se diferencia en gran medida de los niveles altos de autismo que poseen niveles bajos de funcionamiento intelectual.

Una de sus conclusiones se refiere a los criterios con los cuales se establecen los subtipos de TGD, estos deberían obtenerse a partir de las diferencias individuales del nivel cognitivo y/o lingüístico y no a partir de los criterios clínicos.

Otro de los aspectos a partir del cual se ha observado el SA, es la incapacidad que presentan las personas que lo poseen de establecer e interpretar los estados mentales y emocionales en otros. A partir de este aspecto podemos observar una de las investigaciones bibliográficas que se han realizado: “Toma de Perspectiva y teoría de la mente: aspectos conceptuales y empíricos. Una propuesta complementaria y pragmática” por parte de María Jesús Martín García, Inmaculada Gómez-Becerra, Mapy Chávez-Brown, Douglas Greer, en

la cual se revisa la procedencia del término, su evolución y transformación, y las pruebas a partir de las cuales se evalúa esta capacidad.

Las diversas investigaciones acerca del Síndrome de Asperger tanto en la población adolescente como en la infantil fueron tomadas en consideración como bases teóricas para la elaboración de este trabajo, reconociendo de igual manera que estos antecedentes de investigación demuestran por una parte la búsqueda de aspectos que permitan la adaptación de los individuos con Síndrome de Asperger al contexto que los rodea y por otra, la aclaración de los criterios de diagnóstico, sin embargo no se permiten la comprensión de aspectos particulares que determinan el accionar de estos sujetos en su vida cotidiana para profundizar en su estructura psicológica y permitir un trabajo clínico.

6. MARCO CONCEPTUAL

6.1. El Desarrollo

El estudio de la génesis de la organización psicológica del sujeto permite una mejor comprensión del tipo de organización autística. A partir de la reflexión sobre la teoría del desarrollo basada en la concepción que la psicología genética ofrece, se pueden conocer los procesos por los cuales atraviesa el sujeto, comprender la construcción de la conciencia psicobiológica y como ésta constituye las bases para la organización del sujeto agente (Colmenares, 1997).

Cyrulnik y Colmenares en los capítulos 1 y 2 del libro *Psicosis y Cognición*, ponen en evidencia que las interacciones del sujeto con el medio se presentan desde el útero a partir de la séptima semana de gestación, debido a su sistema sensorial que permite percibir los estímulos externos, como la voz de la madre a través de vibraciones transmitidas por el líquido amniótico, “cuando ella habla, «toca» a su hijo” (Cyrulnik, 1997, pág. 25).

Esta experiencia durante el periodo de gestación permite al bebé la creación de significados que posibilitan el pasaje de la consciencia biológica a la consciencia psicobiológica y su futura adaptación a un nuevo medio, “el bebé ha construido las herramientas psicológicas que van a permitir al neonato desarrollar la unión de los dos polos de su experiencia vital” (Colmenares, 1997, pág. 61).

Según esta teoría, el niño al nacer se enfrenta a un nuevo mundo aéreo que limita la libertad psicomotriz con la que contaba *in útero*, donde ya había adquirido conocimientos del medio a partir de su privilegiado sistema sensorial⁵, el cual es uno de los insumos necesarios para la organización psicomotriz del

⁵ El tacto, como primera vía sensorial. Interacciones Precoces, Boris Cyrulnik en *Psicosis y Cognición* (1997)

neonato. Esta nueva experiencia en el mundo aéreo genera así nuevos estímulos, los cuales hacen parte de su experiencia vital y de la construcción de significados en los que interviene la interacción con los otros en este medio significativo, el cual genera las primeras huellas mnémicas que van organizando la consciencia y permiten construir un sentido de sí y de la realidad.

Los registros que brindan las imágenes de ultrasonidos permiten dar cuenta del comportamiento *in útero* del bebé, para así lograr las aproximaciones a las comprensiones anteriormente mencionadas. Por otro lado las observaciones directas sobre las diversas reacciones de los niños recién nacidos, durante su interacción con el otro y su forma de funcionamiento en el medio que los rodea, es lo que ha permitido comprender la construcción psicológica que empieza a formarse.

En el desarrollo del sujeto psicológico se pueden diferenciar etapas específicas que caracterizan el proceso de adaptación; en el texto realizado por Villalobos para el curso de psicopatología ofrecido en la Universidad Del Valle, *Los Estadios del Desarrollo Libidinal*, , se exponen algunos de estos eventos y situaciones más caracterizadas:

- Lactancia, esta actividad involucra la necesidad biofisiológica de alimentación, sin embargo se presenta a partir de la intervención de un otro. La importancia esta actividad en el proceso de adaptación que está experimentando el bebé, radica en su forma de respuesta e interacción ante esta presencia.
- La prensión de objetos hace parte de la forma como el bebé actúa, experimenta, sobre el medio que lo rodea y a partir de esta interacción construye su propia consciencia y la del *otro*.

- La reacción con una sonrisa ante la configuración del todo (ojos, nariz, boca), hace parte de las primeras respuestas que darán lugar al reconocimiento de rostros, lo cual involucra el dirigir y fijar la mirada en el reconocimiento de los *otros* rostros que hacen parte del medio externo y las interacciones con estos, como la imitación de gestos.

- A partir del reconocimiento del *otro* que da lugar a las diversas interacciones, la madre empieza a ocupar un lugar importante en todo el medio externo, logrando la diferenciación de su rostro y el de los *otros*, pasando de esta forma de un “estado de percepción emocional” a un “estado de discriminación” (Villalobos, Los estadios del desarrollo libidinal, Pág. 3).

- La angustia del octavo mes rectifica la discriminación de la madre del medio externo y el lugar importante que le otorga, ya que el niño reacciona con llanto en ausencia de la madre y presencia de extraños. Evidenciando de esta forma el establecimiento del objeto libidinal, según lo indica Spitz (1998).

- En la interacción con el *otro* comienzan a aparecer conductas intencionadas por parte del bebé hacia objetos que él requiere y que el adulto puede alcanzar, de esta forma el niño empieza integrar sus "esquemas de objeto" y sus "esquemas de persona", Hobson (Citado por Riviére, 1997, pág. 24), dando lugar al inicio de la *comunicación* con el *otro* a partir de expresiones proto-imperativas que luego darán lugar al leguaje.

- El sentimiento dirigido hacia la madre se torna ambivalente, de esta forma es para el niño su objeto de amor y al mismo tiempo su objeto de odio.
- Complejo de Edipo, proceso con el cual se culmina la sexualidad infantil, para que finalmente el sujeto pueda tener acceso a una sexualidad adulta normal. En este se presenta ese deseo sexual por el padre del sexo opuesto y el odio por el padre del mismo sexo.

6.2. Teoría de la mente y Síndrome de Asperger

La teoría de la mente ha llegado a ocupar un papel importante en la descripción de los trastornos del desarrollo, ya que brindó a los investigadores una alternativa de explicación acerca de los orígenes de las alteraciones en los aspectos identificados como característicos de los trastornos en el desarrollo.

Los teóricos hacen referencia a la teoría de la mente definiéndola como un “mecanismo cognitivo, innatamente determinado, que permite un tipo especial de representación: la representación de los estados mentales” (Happé, 1994, Pág. 67).

Este mecanismo con el que contarían los seres humanos al nacer, proporciona la capacidad de interactuar y comunicarse con sus semejantes, ya que este sistema de representaciones incluye atribuciones mentalistas; creencias, deseos, recuerdos intenciones, al propio sujeto que lo posee y a los otros con quienes se relaciona. (Riviére & Núñez, 1996)

A pesar de contar con el mecanismo como parte de la naturaleza humana, este se desarrolla de manera particular en cada individuo, por otra parte el sistema

de representaciones atraviesa diversos momentos que complejizan cada vez más su funcionamiento y permiten las atribuciones mentalistas de las que se habla en la teoría de la mente, como lo dice Sadurní (2003); “La posibilidad de representarse mentalmente el conocimiento del mundo, de uno mismo y de los otros necesita de un largo camino y pasa por distintas fases en su proceso de evolución” (Sadurní, Rostán, & Serrat, 2003, Pág. 122).

El inicio del funcionamiento de las representaciones en la vida de los individuos varía según los planteamientos de cada autor, Perner y Leslie sostienen que los niños muestran estos procesos desde una edad muy temprana, estos autores los catalogan desde el comienzo como *Representaciones primarias* (Leslie, 1987) ó *Modelo único* (Perner, 1994), la complejidad de los procesos se va transformando en el transcurso del desarrollo del niño, sin embargo se consideran desde su aparición como representaciones.

Las primeras representaciones en términos de estos autores, permitirían evocar imágenes, palabras o situaciones del mundo tal y como se presenta, como se conoce, el conocimiento del contexto estaría relacionado con la realidad, sería como lo plantea Sadurní (2003) *representar en la mente* las cosas como son y no como podrían ser (“*representar como*”). Este último aspecto de lograr representaciones que refieran a diferentes significados del mundo implica que “un objeto o situación puede representar en la mente otro objeto u otra situación” (Sadurní, Rostán, & Serrat, 2003, Pág. 122), en términos de Perner (1994) son *Modelos múltiples*, Leslie (1987) por otro lado los denomina *Representaciones secundarias*

Por su parte Piaget (1936/1953) plantea un proceso previo que facilita la construcción de representaciones, estos son los esquemas sensoriomotores, los cuales están ligados al estímulo perceptual y proveen información sobre la experiencia. Esta información produce un esquema interno que va lineando el

comportamiento del infante (Perner, 1994). Posteriormente estos procesos darán paso al manejo de representaciones, pues Piaget parte el comienzo de representación cuando; “los datos sensoriales se asimilan no a elementos perceptibles realmente, sino meramente evocados” (Piaget, 1951. citado por Perner, 1994)

En cuanto al síndrome que nos compete, se han realizado diversos experimentos con el fin de comprobar si se presenta una teoría de la mente en niños autistas, uno de ellos es la prueba clásica de falsa creencia de *Sally y Ana*, que implica para su resolución el reconocimiento de la creencia de cada muñeca de acuerdo a una situación específica y el engaño realizado por una de ellas. Los niños con una edad superior a cuatro años logran reconocer los elementos de la situación que se les presenta y responder de forma correcta, por el contrario los niños autistas no logran identificar la creencia de cada personaje de acuerdo a los sucesos, les otorgan el mismo conocimiento a ambas; demostrando que no entienden el engaño.

Otros experimentos se han centrado en el objetivo de brindar diversos recursos a los niños autistas que les permitan otro planteamiento de la situación y observar su desempeño a partir de las nuevas condiciones. Algunos tratan de involucrar al niño en la situación con el fin de lograr que descubran con mayor facilidad los elementos que se les proponen. Este es el caso de Leslie y Frith (1988) y Perner, Frith, Leslie y Leekan (1990), quienes presentaban la situación con personas reales, Swettenham (1992) quien presentaba la tarea por medio de un computador, y Shaw (1989) involucro a las madres en la situación siendo ellas las engañadas. Aun así, los niños autistas demostraban poseer dificultad en atribuirles pensamientos a las personas, diferentes a los que ellos conocían, lo que Leslie ha considerado “un problema específico para formar *metarrepresentaciones...*”, las cuales “son vitales para representar otras

«relaciones informativas» o actitudes proposicionales (estados mentales), como «pensar», «intentar», «desear» y «creer» (Happé, 1994, Pág. 69).

La teoría de la mente, aunque genera muchas controversias en cuanto a su forma de denominación, propone ciertas aproximaciones al entendimiento de la triada de alteraciones de los niños autistas.

A partir de esta teoría se podría llegar a pensar que las dificultades de pacientes con síndrome de asperger para relacionarse socialmente se debe a la incapacidad de otorgarle un lugar al otro desde lo que éste piensa, diferenciándolo de sí mismo, igualmente este factor estaría relacionado con las dificultades en la comunicación, ya que los elementos que hacen parte de una conversación, surgirían de las capacidades que se observan faltantes en la teoría de la mente.

Las diferencias son significativas cuando se habla de teoría de la mente, autismo y síndrome de asperger, ya que se puede observar cierta variación en cuanto al desempeño de los niños en las tareas correspondientes; de esta manera los niños con síndrome de asperger llegan después de un tiempo considerable, en su adolescencia, a desarrollar una teoría de la mente, a diferencia de los niños autistas a quienes no se les observa cambios significativos.

Este desarrollo favorece un poco la vida social de las personas con Síndrome de Asperger y su dificultad en la comunicación, debido a que llega a generar la intención de comunicarse y de adaptarse. Sin embargo, esta teoría de la mente no cumple la misma función que hubiera realizado en la infancia, ya que *“habría perdido su «periodo crítico» y llegara demasiado tarde para informar o «sintonizar» a los distintos sistemas perceptivos y cognitivos que se desarrollan habitualmente de forma paralela a la teoría de la mente en el niño normal”* (Happé, 1994, Pág. 151).

6.3. Proceso de construcción de sí

La identidad hace parte de los procesos más importantes que logra establecer todo ser humano, en psicología se presenta como un tema de gran relevancia debido a las consideraciones que parten de ahí, como las patologías propuestas, e igualmente la comprensión que puede lograrse de la organización psicológica de un sujeto, en base a las características de la construcción de su proceso de identidad y los factores que hacen parte de esta, pues la identidad puede ser definida según las consideraciones de Chabert retomadas por Villalobos en su texto *El sujeto Psicológico y los procesos identitarios* (2009), como “el conjunto de procesos de conciencia fundamentales por los cuales el individuo asume la totalidad de su existencia de una manera coherente”.

La construcción de la identidad permite al sujeto construirse como tal, significarse a sí mismo, diferenciándose del medio que lo rodea e igualmente significando ese contexto, a partir de otros procesos como la individuación, diferenciación, interacción social e identificación, estos últimos discutidos por el psicoanálisis en las diversas obras de Freud.

Para estos, la identificación es “la forma primera y la más originaria del lazo afectivo” (Freud, 1921, Pág. 100), permite al sujeto la interacción social y de esta forma el aporte de los rasgos de las diferentes personas, como su padre, madre, entre otros, con las cuales se ha identificado; influyendo a su construcción de identidad.

A pesar de las influencias del *otro*, de las interacciones sociales y del contexto en la construcción de identidad del sujeto, se debe tener en cuenta que la importancia de este proceso radica en la significación propia del sujeto, de sus experiencias y del sentido que les otorgue, de los elementos brindados por el ambiente. En este sentido, no se toman los elementos ofrecidos tal cual y como se presentan, si no que el sujeto se apropia de estos a partir de la construcción que realiza en función de la forma en que se posiciona frente a la realidad.

En esta construcción subjetiva están involucradas además las funciones cognitivas, que permiten en un primer momento la organización de la experiencia; siendo el sustrato básico para la comunicación, y la interpretación de la información al relacionarla con el mundo, lo que a su vez le permite al individuo relacionarse en su contexto.

Cuando decimos que un sujeto ha logrado constituirse a sí mismo, es porque pensamos a un sujeto que ha logrado trascender de lo biológico a lo psicológico, encontrándonos así con un sujeto que ha trascendido a la consciencia psicobiológica; es capaz de reconocerse y diferenciarse del otro y en esta medida procurarse un lugar en el mundo siendo referente de sí mismo.

6.3.1 La idea de un falso *self*

Desde hace mucho tiempo el término de *Self* ha presentado diversos inconvenientes para la búsqueda de una traducción adecuada, en términos conceptuales muchos autores han encontrado dificultades para su definición y para diferenciarlo de otros términos, es así como el término se ha ido situando de acuerdo al contexto. Sin embargo, muchos coinciden en caracterizarlo como un *espacio psíquico* que permite una experiencia y que guarda un aspecto vitalicio (Pontalis, 1978) (Guntrip, 1971), en términos de Pontalis, el *self* es “*mucho más que una estructura de la persona o la persona misma*” (Pontalis, 1978, Pág. 174).

A partir de estos planteamientos, se desarrollan las primeras observaciones que identifican características particulares en diferentes individuos que no son puntualizadas en síntomas específicos y rasgos patológicos debido a su adaptación con el medio (Pontalis, 1978). Lo que Helen Deutsch (1942) llamó en algún momento personalidades *As if*, y que luego se acercaría a lo que

Winnicott llama self falso se caracteriza por; “*sumisión al medio (...) falta de autenticidad, (...) se trata de actores experimentados, dedicados a hacer como si*” (Pontalis, 1978), con *un espacio psíquico vacío*, que muestra una *ausencia de sí*, característico de lo que Winnicott plantea como falso self.

En ese sentido Winnicot se refiere a un *falso self*, como un ser edificado en la sumisión, que puede tener una función defensiva, la cual es proteger y ocultar al self verdadero. En este sentido surgen varios interrogantes entre ellos: ¿de donde surge el *falso self*? ¿Cual seria el *self verdadero*? ¿Qué personas podrían desarrollar un falso self? entre otros. Para dar respuesta a estos interrogantes, es importante conocer la explicación que ofrece Winnicot acerca de la etiología del *falso self* y para ello se remite a las primeras relaciones objetales otorgando un papel preponderante a la madre del niño y realizando una comparación en dos extremos; *Una madre buena y una madre que no es buena*. La madre buena es aquella que responde a las necesidades de su hijo, es quien “*responde a la omnipotencia del pequeño y en cierto modo le da sentido*” (Winnicott 1965, Pág.175), pues en su función satisfactoria de madre, conoce los deseos y necesidades precoces de su hijo y también las que la hace sentirse satisfecha del bienestar de su hijo. Gracias a esta identificación ella sabe como sostener a su niño de manera que este no simplemente reacciona sino que empieza a existir y a vivirse a sí mismo. Es entonces cuando el *self* verdadero se empieza a constituir y una primera manifestación de ello es el *gesto espontáneo*, ante el cual la madre ofrece una respuesta, posibilitando al niño una continuidad de sí, pues es gracias a este compromiso materno que cumple con las expresiones de omnipotencia infantil que el niño crea un espacio potencial, empieza a creer en la realidad externa, puede crear un objeto transicional y gradualmente irá aboliendo su omnipotencia, entonces el niño puede empezar “*a gozar de ilusión, creación y control omnipotentes, para reconocer mas tarde, gradualmente, el elemento ilusorio, el hecho de jugar e imaginar*” (Winnicot, 1965, Pág.176).

La aceptación de la madre le permitirá al niño sentirse aceptado por el medio exterior y por los otros, en la medida en que es sentido como real. Es este niño el que ha constituido un *self verdadero*, dotado de espontaneidad a la que se unen los acontecimientos del mundo, llegará entonces un momento en que el niño sea capaz de reaccionar a un estímulo sin sufrir ningún trauma, pues se reconoce y tiene confianza en sí mismo.

Por otra parte, Winnicott se refiere a una madre que *no es buena*, a aquella que no logra responder a las necesidades de su hijo “*es incapaz de responder a la omnipotencia del pequeño, por lo que repetidamente deja de responder al gesto mismo; en su lugar coloca su propio gesto, cuyo sentido depende de la sumisión ó acatamiento del mismo por parte del niño* (Winnicott, 1965, Pág. 176).

La sumisión es una de las primeras manifestaciones para que se constituya el *falso self*, la inadecuada adaptación de la madre ante los impulsos espontáneos del niño, hace que éste se convierta en un ser sumiso que reacciona ante las exigencias del medio ambiente, que parecen ser aceptadas por el niño, pero en realidad las está viviendo falsamente. Este sometimiento ante el medio y ante los otros, puede llegar a darse por temor a ser destruido ó aniquilado. A través de este *falso self*, el niño empieza a construir relaciones falsas, pues se conduce bien ante la sociedad, pero queda en él un sentimiento de vacío, de tener una existencia insignificante, ya que vive en un mundo que no lo siente verdadero, pero sí busca camuflarse o funcionar en relación con el medio que lo rodea, sin asumirse a sí mismo. En esta ausencia de sí, es muy probable que el niño además de someterse ante las exigencias de los demás, también termine reproduciendo comportamientos que no son propios ó como bien lo explica Winnicott (1965) “*por medio de introyecciones llega incluso a adquirir una ficción de realidad, de tal manera que el pequeño, al crecer, no sea mas que*

una copia de la madre, niñera, hermano o quien sea que domine la situación entonces. (Pág. 177).

Al tener en cuenta los ejemplos extremos de desarrollo de un *falso self*, el ser verdadero permanece tan oculto, que en las experiencias vitales del niño jamás se evidenciarán rasgos de espontaneidad, en cambio si se evidenciará la sumisión como principal rasgo y se puede presentar la imitación como una especialización, la cual podría permitir una forma de vivir casi personal, e incluso pueda que el niño desempeñe un papel especial, siempre y cuando el grado de escisión de la personalidad no sea demasiado grande. De esta manera, es como Winnicott explica que se puede localizar el origen del *falso self*, que como ya se menciono anteriormente constituye una defensa contra la explotación del *self verdadero* y su consiguiente aniquilamiento.

Ahora bien, existen unos grados del *falso self* que pueden ir desde el aspecto cortés y “normal” del ser, hasta el *falso self* escindido y sumiso que es confundido por el niño. Al admitir esta descripción y la naturaleza defensiva del *falso self*, fácilmente se puede ver cómo esa defensa puede formar la base de una *sublimación*, como sucede cuando el niño al crecer se hace actor. En este sentido Winnicott nos habla de dos tipos de actores; aquellos que saben ser ellos mismos y al mismo tiempo actuar y aquellos que solo saben actuar, los cuales se pierden por completo cuando no interpretan un papel y además cuando no les es apreciada ó aceptada su actuación, ya que solo de esta manera les es confirmada su existencia.

En esta vía es importante mencionar las posibles clasificaciones de las organizaciones del *falso self* a las cuales se refiere (Winnicott, 1965, Pág. 172)

1. *En un extremo*: El ser falso se establece como real, siendo precisamente esto lo que los observadores tienden a tomar por la persona real. Pero a

lo largo de las relaciones que se vayan estableciendo; amistad, trabajo, etc., el falso *Self* empieza a fracasar, pues habrán ocasiones en que se necesita una persona completa.

2. *En un extremo inferior*: En este caso se otorga un valor a la enfermedad clínica, en calidad de organización con una finalidad positiva, la cual sería la *“preservación del individuo a pesar de las condiciones ambientales normales”*.
3. *Más cerca de salud*: Es cuando el objetivo principal de *self* falso es buscar las condiciones que le permitan al ser verdadero tomar lo que le pertenece. Al no encontrar estas condiciones, se hace necesario reorganizar una nueva defensa contra la explotación del ser verdadero.
4. *Aun más cerca de la salud*: Se refiere a la construcción del falso *self* sobre identificaciones.
5. En la salud: aquí ya se halla representado por toda la organización de la actitud social; cortés y bien educada. En este caso el individuo ha sido capaz de renunciar a la omnipotencia y al proceso primario en general, ganando un lugar en la sociedad que no podría conseguirse solamente con un *self* verdadero.

6.4. Habilidades Interactivas

En apartados anteriores ya se ha mencionado la variedad de interacciones que se puede presentar entre él bebé y el medio que lo rodea incluyendo a los adultos que hacen parte de este. Estas interacciones permiten posteriormente a través de otros procesos que realiza el mismo sujeto, posicionarse como ser independiente del otro; actuar sobre el medio e ir incorporándose poco a poco en el sistema social.

Las interacciones tienen sus raíces en el sistema perceptivo con el cual está dotado el niño desde su vida en el útero, pues es aquí donde empieza a

desarrollarse la sensibilidad cutánea, propiocepción, vestibular, olfativa y visual. (Colmenares, 1997)

Desde sus comienzos el bebé en útero hace uso de estos sistemas y reacciona ante los estímulos que provienen del exterior (Cyrulnik, 1997), posteriormente el sujeto debe “vivir el reconocimiento de sus posibilidades de recepción y comunicación” (Villalobos, 1997, pág. 220) para dar inicio al proceso de posicionamiento como sujeto.

Las condiciones están dadas, sin embargo las diferencias individuales muestran los diversos comportamientos que pueden desarrollarse a partir del mismo sistema perceptivo, ya que “la integración de las percepciones, de los gestos y de la motricidad esta en estrecha relación con el tipo de experiencias vividas” (Villalobos, 1997, pág. 220). Debe entenderse que cada individuo significa de diferente manera sus experiencias y es este tipo de significación lo que influencia el tipo de relación que construyen con su entorno y con los otros.

Las interacciones por sí solas no involucran como tal el establecimiento de una relación, los procesos de significación a través de las experiencias vividas y el actuar sobre el medio deben presentarse para este fin, ya que la construcción de relaciones involucra “percibir, reconocer y reaccionar a las apariencias corporales, expresiones y acciones de los otros” (Villalobos, 1997, pág. 221).

Las experiencias a través de observaciones obtenidas por el CEIC, que expone María Eugenia Villalobos muestran como las interacciones de los niños autistas con su madre presentan dinámicas diferentes de las de otros niños sin trastornos, las respuestas hacia los ofrecimientos de la madre se componen de evitaciones con la mirada o con su propio cuerpo impidiendo su acunamiento.

Las interacciones entre madre-bebé, generalmente se establecen por los acuerdos entre los dos, como el respeto de los turnos en el intercambio de miradas y en las verbalizaciones y balbuceos por parte de cada uno. La madre

debe estar atenta a los periodos de atención del bebé y no saturarlo de estímulos o por el contrario, distanciarse aún cuando él la busque para interactuar.

6.5. El juego

Teniendo en cuenta las adquisiciones que logra el niño a partir de sus interacciones y el desarrollo de estas en el establecimiento de relaciones, es importante la identificación de espacios que den cuenta del tipo de interacciones que están presentando los niños, sus significaciones y su manera de situarse dentro del contexto del cual hacen parte.

La actividad del juego permiten evidenciar estos elementos, ya que “en ella hay exploración, atención y expresión de la lucidez del pensamiento” (Villalobos, 2009, Párr. 8), brinda componentes, como gestos, reacciones, las temáticas que escoge, entre otros, con los cuales se logra la comprensión de los procesos de organización psicológica que está viviendo el sujeto. Teniendo en cuenta que el juego es “búsqueda y creación de la realidad, descubrir y reconocer el sentimiento de existir por sí mismo y de ofrecer sentido a la experiencia” (Villalobos 2009, Párr. 10).

Por su parte Piaget ofrece apreciaciones del juego que resaltan igualmente su importancia para satisfacer sus necesidades afectivas e intelectuales en la evolución de su adaptación al mundo, lo cual le causa una angustia, pues es un mundo de adultos que difícilmente logra comprender.

Es de gran importancia que existan espacios en los que el niño dirija su actividad, ya no de su yo hacia la adaptación al mundo exterior, si no por el contrario la asimilación de lo real a su propio yo; es el juego el que le va a permitir asimilar lo real y transformarlo de acuerdo a sus necesidades. Es por ello que la importancia del juego simbólico está en la posibilidad que le brinda al

sujeto de crear, y de expresarse mediante un sistema de símbolos construido por el mismo. (Piaget, 1980)

El juego como metodología para obtener información ha sido utilizado anteriormente por muchos autores, entre ellos Piaget (1959), quien incluyó en la descripción de las etapas del desarrollo los elementos observados en las experiencias de juego. La aparición del juego en el niño desde sus primeros años muestran los comportamientos asumidos para lograr una adaptación al mundo que lo rodea.

Los juegos que normalmente han sido tomados en consideración en otras investigaciones como las de Bruner, Jolly y Sylva (1976) (Citado por Josetxu Linaza, Antonio Maldonado, 1987) para sus observaciones, son los que hacen referencia a juegos simbólicos y juegos de reglas, siendo los primeros los más ampliamente estudiados.

El juego simbólico implica las representaciones de los objetos; son la evocación de lo ausente, donde la relación entre el significante y el significado es subjetiva pues está regido por una representación ficticia de las situaciones y de los objetos (Piaget, 1959). Los comportamientos observados en la participación en este tipo de juegos logran entrever “la compensación, la realización de deseos, la liquidación de conflictos” (Piaget, 1949, Pág. 156) como función que cumple el juego para la adaptación de la realidad a su propio yo.

Por su parte el juego de reglas implica el asumir la regulación que imponen las relaciones sociales, ya que estos involucran la coordinación entre las acciones que deben ejecutarse y las que deben evitarse, con el fin de lograr un mismo objetivo, como por ejemplo, ganar el partido de fútbol. Resultan en gran medida más complejos que los juegos simbólicos, ya que la ejecución motora debe estar en función de las reglas establecidas en el juego.

La utilización de este tipo de juegos como estrategia metodológica permite observar la adaptación de los niños ante las situaciones de juego que se plantean, además cómo asumen los roles que se les asignan y también la manera de situarse en roles creados por ellos mismos. De igual forma observar los referentes a los cuales se remiten los niños en la participación de las actividades de juego.

6.6. Espectro autista

6.6.1 Autismo

El autismo es un trastorno que ha presentado diversas concepciones a lo largo del tiempo, las cuales han estado sujetas a las observaciones de cada autor y las interpretaciones que le atribuyen, es por esto que desde sus primeras observaciones expuestas por Kanner (1943) y Asperger (1944), se evidencian tanto similitudes como diferencias marcadas entre las características de los sujetos descritos y la posterior definición del trastorno. Lo curioso es que posiblemente por sus semejanzas ambos autores refirieron el mismo término (autismo) a la situación en particular, el cual ya había sido introducido por Bleuler en 1908, quien lo utilizó para describir el comportamiento social observado en los adultos esquizofrénicos.

Kanner describe 11 casos de niños autistas y expone los rasgos comunes en todos los casos haciendo referencia a tres aspectos, en su artículo “trastornos autistas del contacto afectivo” de 1943.

1. Las relaciones sociales; las principales observación de Kanner acerca de este aspecto se refiere especialmente a la soledad que privilegiaban los niños y el rechazo del contacto con las personas, esta alteración la definía como "la incapacidad para relacionarse normalmente con las

personas y las situaciones" (Kanner, 1943, referencias, Párr.2), de igual forma señalaba la alta sensibilidad que poseían hacia los estímulos ruidos, ya que "amenazan con romper la soledad" (Kanner, referencias, Párr.2).

2. La comunicación y el lenguaje; las alteraciones del lenguaje descritas hacen referencia a la baja o nula dominación sobre este aspecto por parte de los niños, ya que su forma de expresión se basaba en la ecolalia y no más allá de indicar someramente sus necesidades inmediatas. Igualmente se observaba "la inversión de pronombres personales, la falta de atención al lenguaje, la apariencia de sordera en algún momento del desarrollo y la falta de relevancia de las emisiones" (Riviére, 1997, Pág. 4). Así, Kanner señala que el lenguaje no se presenta como "una herramienta para recibir o impartir mensajes significativos" Kanner (citado por Riviére, Pág. 4).
3. La "insistencia en la invarianza del ambiente" (Riviére, 1997, Pág. 4); este aspecto hace alusión a la presencia de rutinas que no permitían ningún tipo de cambio, este carácter obsesivo mostraba que la conducta de los niños, según Kanner, "está gobernada por un deseo ansiosamente obsesivo por mantener la igualdad, que nadie excepto el propio niño, puede romper en raras ocasiones" (Kanner, 1943. Cuando finalmente se forman frases son, durante mucho tiempo, principalmente repeticiones, como loros. Párr. 8). Esta característica se relaciona con la presencia de otros aspectos como "la incapacidad de percibir o conceptualizar totalidades coherentes y la tendencia a representar las realidades de forma fragmentaria y parcial" (Riviére, Pág. 4)

Asperger por su parte observa cuatro casos a partir de los cuales describe el autismo, publicados en su conferencia "Psicopatía autista", en 1944.

1. Aspecto social; para asperger igual que para Kanner el niño autista poseía una dificultad social que señalaba como “constitucional” y que permanecía en ellos en toda su vida, igualmente, describía las características particulares de esta alteración, como el poco contacto visual que mantenían, las rutinas y los intereses en temas específicos, entre otros.
2. Capacidades lingüísticas; la fluidez es la característica principal de este factor en los niños observados, según señalaba Asperger (1944) hablaban “como pequeños adultos” y creaban “historias fantásticas”. El tipo de lenguaje era extravagante, rígido y tendiente a temas intelectuales específicos.
3. Capacidades motrices; los niños observados por asperger tenían alteraciones en sus habilidades motoras tanto en la coordinación gruesa como en los movimientos finos, son llamados por él como “torpes”, esta incapacidad les generaban dificultades que podían partir desde grandes movimientos, como realizar algún deporte hasta en la generación de escritura.

Las definiciones ofrecidas por estos y otros autores han evolucionado al pasar el tiempo, sus observaciones y criterios no han sido descartados pero a partir de investigaciones como las realizadas por Wing y Gould en 1970, se puede actualmente limitar y definir el autismo a partir de alteraciones en tres aspectos: socialización, comunicación e imaginación; las cuales incluyen tanto las características observadas por Kanner como las de Asperger. Precisamente Wing (1988) fue quien hablo de espectro autista, debido a las diversas manifestaciones que pueden observarse de este trastorno.

Las definiciones ofrecidas por Wing de acuerdo a los tres aspectos se corresponden con los criterios diagnósticos establecidos por el DSM-IV del trastorno autista:

A. Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más manifestaciones del conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad. Cumpliéndose como mínimo dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).

1. Trastorno cualitativo de la relación, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:

- a. Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.
- b. Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.
- c. Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, de conductas de señalar o mostrar objetos de interés).
- d. Falta de reciprocidad social o emocional.

2. Trastornos cualitativos de la comunicación, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- a. Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como los gestos o mímica).
- b. En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
- c. Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrático.

- d. Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.

3. Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetidos y estereotipados, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- a. Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.
- b. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
- c. Estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).
- d. Preocupación persistente por partes de objetos.

B. Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1) Interacción social, (2) Empleo comunicativo del lenguaje o (3) juego simbólico.

La concepción ofrecida por el DMS IV se basa en descripciones y tipificaciones de los trastornos del desarrollo, por el contrario nuestro interés se centró en la comprensión de la estructura psicológica del sujeto con Síndrome de Asperger, mas allá de la comprobación de las dificultades que subraya el manual de diagnóstico, sin embargo se tomó en cuenta como criterio para identificar los casos de los niños y adolescentes con S.A con los cuales se realizó la investigación, e igualmente para establecer los límites de la conceptualización realizada.

6.6.2 Síndrome de Asperger

A través del tiempo se ha pasado por varias concepciones sobre el autismo, que van desde los problemas de vínculo primario hasta la psicosis infantil. Se ha reconocido oficialmente al autismo como uno de los desordenes clínicos de la niñez y la adolescencia, se incluye en la categoría del Trastorno generalizado del desarrollo (Pervasive develop mental disorder – PDD). Esta etiqueta PDD o TGD, también se usa para referirse a “las diferentes expresiones de autismo” como el Síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

El síndrome de Asperger se diferencia del autismo principalmente por la ausencia de un retraso específico del lenguaje, así como de un retraso de las funciones intelectuales.

Mary Claux en su ponencia sobre Las consideraciones diagnósticas del síndrome de Autismo y Asperger (2006) expone las características clínicas descritas por Wing en 1983:

- Ausencia de empatía.
- Ser ingenuos, inapropiados y mantener una interacción unilateral (en una dirección) con los demás.
- Poca o ninguna habilidad para hacer amigos.
- Presentar un discurso extravagante, pedante y repetitivo.
- Pobre comunicación no verbal.
- Abstraídos en un fuerte interés por determinados temas.
- Presentación de movimientos descoordinados, torpeza motora y posturas extrañas.

Los anteriores criterios se relacionan entre sí, permitiendo la explicación entre estos mismos. En esta perspectiva, se puede decir que una de las causas de la

ausencia de empatía puede ser la imposibilidad de mantener una interacción recíproca con los demás. De igual manera la peculiaridad en su discurso, extravagante, los puede hacer pasar como pedantes socialmente.

El término “ingenuidad” es descrito por Wing; otros autores se refieren a la tendencia a tomar frases de una manera literal. Este aspecto influye de manera considerable, trayendo consigo una serie de consecuencias en las relaciones sociales y en el aspecto cultural, como por ejemplo los chistes, los cuales no tendrían el efecto que generalmente producen.

Gillberg & Gillberg (1989), (citado por Mary Claux, 2006) también plantearon 6 criterios diagnósticos similares:

- Impedimentos sociales
- Intereses restringidos
- Rutinas repetitivas
- Peculiaridades en el habla y el lenguaje
- Problemas en la comunicación no verbal
- Torpeza motora

Existen autores que se atreven a decir que el S.A es un autismo con mejor desempeño y reputación (“El síndrome de Einstein” de Thomas Sowell) otros investigadores (Mesibov et al., 2001; Schopler, Mesibov & Kuncze, 1998) plantean la posibilidad de que el SA represente un desorden diferenciado del autismo de alto funcionamiento. Lo cual nos lleva a cuestionar los enfoques que fundamentan los criterios de diagnostico, como el DSM IV.

La pregunta que se plantea Mary Claux (2006) es:

¿Además de un enfoque de diagnostico por categorías, que busca clasificar de acuerdo a similitudes y diferencias en los

comportamientos, se podría considerar un enfoque dimensional que enfatice en un continuo que va de mayor a menor grado de severidad del síndrome y que distinga los trastornos por su grado de desviación de las características típicas del autismo? (Claux, 2006, Pág. 7)

De esta forma se les da lugar a los cambios del desarrollo, teniendo en cuenta que las diferentes facetas pueden influir en los límites del diagnóstico, ya que “lo que sí es claro es que los desórdenes del desarrollo no son enfermedades que uno tiene o no tiene; son dimensiones de rasgos definidos comportamentalmente en un continuo con límites difusos y en un amplio rango de severidad” (Mary Claux, 2006, Pág. 8).

Sin embargo el enfoque dimensional basado en el grado de severidad también recibe muchas críticas, como; la inexactitud a la hora de definir el criterio usado para detectar el grado de funcionamiento (alto o bajo), si se utilizara por ejemplo el criterio del CI ó la Comprensión del lenguaje. Por otro lado, tampoco es claro si el grado de severidad hace referencia a los síntomas o a los niveles de funcionamiento (en áreas específicas).

Autores como Szatmari (1995) proponen que se tenga en cuenta los subtipos de trastornos generalizados del desarrollo dentro de un continuo pero al mismo tiempo que sean consideradas diferentes trayectorias de desarrollo.

Según los diversos estudios que se han realizado para diferenciar el SA del AAF se puede decir que estos dos pertenecen a un mismo síndrome, pues no hay características que permitan ver a cada uno por separado. Se ha demostrado que tienen en común una serie de síntomas y aspectos asociados, así como factores biológicos que en algunas ocasiones se sobreponen en cierto grado.

Es de suponer que el Síndrome de Asperger se encuentra “dentro del continuo del trastorno autista” (Mary Claux, 2006, Pág. 22) al tener en cuenta la falta de

diferencias cualitativas, aspecto en el cual coinciden la mayoría de estudios realizados. Sería más viable decir que las diferencias muestran alteraciones en el nivel de severidad de las dificultades, las cuales se reflejan con mayor claridad en los primeros años de vida.

El objetivo del presente trabajo no es resolver la cuestión de si el SA debe ser o no considerado dentro del espectro autista, sin embargo se tendrán en cuenta las consideraciones de los diferentes autores que aportan criterios a la descripción de los rasgos característicos de este tipo de organización psicológica, y centraremos nuestro interés en uno de los mecanismos que constituyen esta organización, la alteración en las habilidades psicosociales, como forma de llegar a la comprensión del proceso de construcción de sí.

7. METODOLOGÍA

El presente estudio, se enmarca dentro de la psicología clínica, desde la conceptualización del CEIC, y el trabajo realizado por los investigadores de la línea desarrollo y simbolización; es de corte cualitativo, y con una finalidad exploratoria.

La sistematización de la información se llevó a cabo bajo las condiciones del método clínico, por lo tanto se sitúa en la observación comprensiva de los sujetos que participaron del estudio. Esta comprensión se guía por el marco conceptual basado en las características del autismo, el desarrollo normal, las elaboraciones teóricas de Stern sobre la concepción de *sí mismo* y las construcciones desarrolladas por el Centro Internacional de Investigación Clínica Psicológica CEIC, quien concibe al sujeto como constructor de sí mismo y agente de su experiencia.

Las sesiones planteadas al grupo de niños y adolescentes con MRA se desarrollaron como pretexto para observar los diferentes modos relacionales que allí emergían, de manera que permitieran evidenciar y comprender los aspectos de la construcción de sí mismos.

La observación de las situaciones planteadas estuvo orientada por las habilidades interactivas, los aspectos de la intersubjetividad que aparecen en los modos de interacción y las formas como se involucraban los niños y adolescentes con MRA en las actividades.

7.1. Sujetos:

El estudio se realizó con 2 niños y 2 adolescentes:

- Dos niños de 5 y 6 años que presentaban modos relacionales característicos del Síndrome de Asperger, pertenecientes a una institución educativa de carácter público, de estrato socio económico 2.
- Dos adolescentes de 13 y 15 años, diagnosticados previamente con Síndrome de Asperger, pertenecientes a un colegio de carácter privado, de estrato 5 y 6 de la ciudad de Cali.

Características de los niños:

Debido a la ausencia de un diagnóstico de Síndrome de Asperger en los niños o evaluación psicológica previa que verificara los modos relacionales característicos del Síndrome de Asperger que evidenciamos a través de observaciones realizadas en el momento de acercamiento a la población, se aplicaron algunas pruebas pertenecientes a la escala de inteligencia de Weschler para los fines de la investigación; tales como pruebas de información, vocabulario, aritmética, figuras incompletas y dibujo geométrico, de igual manera se les presentó una situación de falsa creencia en base al test sobre

teoría de la mente llamado *Sally y Anne*, de Wimmer y Perner (1983). Como también se consideraron los criterios de diagnóstico estipulados en el DSM- IV.

Los resultados arrojados de las pruebas de inteligencia Weschler mostraron valores más altos en las pruebas manipulativas (figuras incompletas y dibujo geométrico) en ambos niños que en los valores de las pruebas verbales (información, vocabulario y aritmética), siendo los valores de Rubén mas altos que los de Juan, posiblemente debido a la diferencia en sus edades (6 y 5 años, respectivamente).

Es importante considerar que en la prueba de figuras incompletas ambos niños presentaron un desempeño adecuado, estando por encima de la media correspondiente a sus edades, notándose la capacidad de atención en imágenes concretas para buscar aquello que hace falta, así como también la memoria de ciertos objetos para reconocer los componentes ausentes que han sido observados en experiencias previas. Esta situación no les exige expresar pensamientos, construcción de conceptos o comprensiones, campo que se les dificulta.

Por otra parte el dibujo geométrico se mostró como un reto en términos grafo motores, pues ambos niños presentaban torpeza, sin embargo la copia de algo concreto no les resultó con mayor dificultad, aunque sus trazos se observaron bruscos daban cuenta de la figura que debían copiar.

En las pruebas verbales se observó un desempeño muy diferente, pues muestran dificultad para dar cuenta de una comprensión y establecer relaciones entre conceptos, al igual que las operaciones matemáticas que requieren cálculos mentales. Rubén presentó mejores valores en sus pruebas a diferencia de Juan, esto puede deberse a la diferencia de edad que proporciona en Rubén un repertorio verbal más amplio a pesar de no alcanzar un nivel alto de comprensión. Todos los valores de las pruebas se encuentran en la media

correspondiente a sus edades a excepción de la de aritmética en Juan, que se presenta por debajo, para este aspecto es importante considerar que se observaron falencias en la pedagogía utilizada en el colegio, siendo esta característica una posible causa de los resultados.

En el campo comportamental definido a través de las observaciones en los momentos de acercamiento se notaron dos niños con dificultades similares pero con maneras de expresarlas y manejarlas diferentes. Rubén se percibió como un niño que permanecía solo intencionalmente, pues no mostraba interés en compartir con sus compañeros, él mismo se aislaba sin que los otros niños lo excluyeran. En los pocos momentos que interactuaba lo hacía con las niñas manejando una posición de subordinación en la cual realizaba todo lo que le indicaba el otro.

Juan por su parte, se percibió como un niño que jugaba solo y agredía continuamente a los compañeros que se encontraban cerca a su espacio, se le dificultaba hablar con sus pares, principalmente pedir favores y tendía a alzar la voz fácilmente buscando ser escuchado.

De acuerdo a los criterios diagnósticos del DSM-IV en Rubén se observan manifestaciones del conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad. **(1)** No se observaron acciones espontáneas destinadas a compartir sus intereses con sus compañeros, él generalmente permanecía solo, no generaba invitaciones para jugar, realizaba las mismas expresiones corporales que sus compañeros, de igual manera se noto alteración en expresiones faciales ya que se observaban planas y carentes de gestos comunicativos.

(2) Su discurso no era simple, intentaba explicar todo lo que se le preguntaba incluso más allá de lo que se le pedía. Por otra parte, no se observó juego de

ficción ó espontáneo, como se describió anteriormente, Rubén permanecía solo, en algunas ocasiones seguía a sus compañeros a los juegos realizando las mismas acciones de estos, sin embargo no permanecía en estos, se encontraba con otro grupo y realizaba las acciones que les observaba y así sucesivamente, se notaba un rebotar constante de juego en juego.

(3) Rubén debía permanecer en la misma mesa con sus mismos compañeros en el salón de clase, pues si se le cambiaba se notaba intranquilo y gritaba, estas situaciones fueron comentadas por la profesora. Por otro lado, Rubén continuaba en el salón aun cuando ya se habían acabado las clases y sus compañeros se encontraban en descanso, debido a que no alcanzaba a finalizar las actividades, permanecía sentado trabajando hasta que acababa sus tareas, apilaba los cuadernos dispuestos ordenadamente en lugares específicos, su cartuchera al lado de estos y su asiento junto a la mesa y salía al descanso.

En cuanto al segundo sujeto; Juan, se observaron también manifestaciones del conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad.

(1) Juan mostró dificultades para relacionarse con sus compañeros de clase, en los momentos de juego libre permanecía solo manipulando los juguetes dispuestos en el salón, en estos momentos no permitía la cercanía de otros compañeros a su zona de juego, agrediéndolos en muchas ocasiones. De igual manera se notaba su dificultad por acercarse a sus compañeros y realizar pedidos, es por medio de la profesora que lograba hacerlo, ya que ella le indicaba exactamente lo que debía decir y hacer y él lo hacía tal como ella se lo mostraba.

(2) Juan presentaba un lenguaje pobre, aun no tenía pronunciación de todas las letras diferenciándose de sus compañeros de clase. Por otra parte, no se observó participación en situaciones de juego de ficción solo se notó manipulación de los juguetes que disponían en el salón, teniendo prioridad por los carros.

(3) Juan manipulaba constantemente juguetes de carros o construía con bloques figuras de armas. Se alteraba cuando sus compañeros cambiaban las piezas de los bloques que él disponía para sus construcciones, entonces comenzaba a agredirlos.

En cuanto a la prueba de falsa creencia, se les planteó la siguiente situación: una de las investigadoras se encontraba en un salón con el niño, ella dejaba su celular en la mesa y salía del salón para traerle al niño unas hojas y colores para dibujar, después entraba otra de las investigadoras al salón, observaba el celular encima de la mesa y le comentaba al niño que se lo escondería a su compañera, realizando todas las acciones en presencia del niño, ocultaba el celular en un lugar del salón, y posteriormente le preguntaba; cuando ella regrese ¿Dónde crees que lo va a buscar?.

Esta prueba se realizó con los niños observados y con compañeros de sus respectivos salones que ejercían el papel de grupo control, de esta manera logramos equiparar lo observado con los niños escogidos para la investigación y sus compañeros de clase.

Las respuestas obtenidas fueron similares en ambos niños estudiados y diferentes a las de sus compañeros, pues estos últimos afirmaron como si resultara muy lógico que la investigadora buscaría el celular donde lo había dejado, por el contrario los niños escogidos para la investigación señalaron que

la investigadora engañada buscaría el celular en el lugar donde la otra investigadora había escondido el objeto, al preguntarles de nuevo uno de ellos continuó con su respuesta, el otro empezó a señalar otros lugares al azar pero ninguno de estos correspondía al lugar en el que la investigadora engañada había dejado el objeto.

Este último niño se observó complaciente ante los pedidos de sus compañeros de clase, como si evitara la contradicción y por lo tanto actuaba como se le pedía y seguía las acciones de los otros. Es posible que su necesidad por señalar otros lugares se deba a este aspecto, pues al hacerle una misma pregunta 2 veces ó mas, él podía creer que no había respondido correctamente y trataba de encontrar la respuesta al azar; una respuesta que satisficiera a la investigadora.

En general, las respuestas de ambos niños indicaron su dificultad para situar las creencias de los otros a diferencia de las propias, los pensamientos de los otros como sujetos independientes no se observaron, no había como tal una atribución de estados mentales.

Características de los adolescentes:

A diferencia de los niños, los adolescentes sí presentaban un diagnóstico previo de Síndrome de Asperger y la institución educativa a la que asistían tiene una pedagogía especializada para niños y jóvenes con diversas dificultades. Daniel fue diagnosticado desde pequeño y asistía al colegio desde la primaria lo cual era notorio por el tipo de interacción que mantenía con sus compañeros, a pesar de no interactuar con todos sino con un grupo particular no se observó rechazo por parte de los otros, ni interrupciones de él en el discurso del otro, presentaba comportamientos infantiles a comparación del resto de estudiantes, murmullos en solitario y una entonación particular en sus verbalizaciones.

José por su parte fue diagnosticado hace dos años e ingresó a la institución hace aproximadamente un año, al ser su recorrido corto es notable la reacción que generan sus comportamientos en sus compañeros, pues interrumpía el discurso del otro constantemente haciendo comentarios que no estaban relacionados con el tema ó corrigiendo lo que se decía de acuerdo a las normas gramaticales. Debido a este tipo de situaciones él interactuaba con dos niñas del curso que tenían problemas de aprendizaje, ellas no se burlaban ni lo agredían tanto como los demás compañeros debido posiblemente a que ellas también eran burladas en algunos momentos. En las interacciones con las niñas José asumía una posición de subordinación realizando todo lo que ellas le indicaban y siguiendo las decisiones de estas.

7.2. Procedimiento:

Se realizó la observación de los sujetos estudiados en diferentes momentos a través de distintas estrategias para la recolección de la información como; el juego libre, juego simbólico juego dirigido, rondas para los niños y una actividad dirigida basada en culinaria para los adolescentes.

La observación de los niños se llevó a cabo durante momentos de juego en los que los niños con MRA interactuaban con otros niños de su edad y del mismo salón de clases, lo cual fue necesario para el desarrollo de las actividades, teniendo en cuenta la cantidad de participantes necesaria y la importancia de la observación de su comportamiento en contextos de interacción social.

En niños con S.A., o modos relacionales similares, es importante observar como tiene lugar el juego, donde el sujeto debe tener en cuenta al otro y ofrecer una respuesta coherente. En las situaciones de juego, esperábamos observar la manera en que el sujeto se situaba, ante este mundo de significaciones y símbolos a partir de las habilidades con las que cuenta; como las reconstruía y las adaptaba a sí mismo.

Para este propósito realizaron propuestas de juego simbólico, las cuales empezaron con el trabajo de expresión corporal introduciendo poco a poco la creación de personajes que posteriormente se plasmaron por medio de títeres, los cuales finalmente harían parte de una historia construida por los niños.

Las observaciones se llevaron a cabo a lo largo de 4 sesiones, las cuales fueron planteadas de manera progresiva, así, la sesión final fue el producto de las sesiones previas. Estas fueron registradas por medio de filmaciones, y se distribuyeron de la siguiente manera:

Actividades realizadas con los niños

Sesión 1: Presentación y acercamiento

En esta sesión, ubicados en círculo cada niño se presentó ante el resto del grupo saltando al momento de decir su nombre, las investigadoras hicieron parte del juego presentándose de la misma forma.

Después los niños escogieron un juego que debían enseñar a las investigadoras, todos decidieron jugar al lobo, esta ronda se desarrollo en varios momentos antes de las sesiones, pues era la favorita de todos los niños.

Sesión 2: Expresión corporal

En un primer momento se les propuso a los niños la participación en juegos pre dancísticos y des inhibitorios como; la culebra y el gusanito, posteriormente se realizaron rondas infantiles como; el lobo las cuales permitieron identificar las primeras formas de interacción entre los niños.

Por otra parte se realizó la actividad que se presento como “jugar a ser un muñeco” que consistía en que los niños personificaran los muñecos a través de posturas del cuerpo en base al material del que estaban hechos desplegando

así su imaginación. Se les pidió que actuaran como si fueran muñecos de arroz, de metal, de resorte, de trapo, de agua, de aire, de madera, de humo, etc.

Juego de Títeres

Sesión 3: Construcción de los personajes

En esta sesión se elaboraron en físico, con materiales plásticos, los personajes que cada niño quería crear. Para ello se dispuso de la utilización de diferentes tipos de materiales preferentes para la construcción de un títere (distintas clases de papel, plastilina, pinturas, fomy, tela, lana, materiales reciclables, etc.)

La idea de esta sesión también era crear un escenario en conjunto pero no fue posible debido al tiempo utilizado para la construcción de los títeres.

Sesión 4: Dialogo entre los personajes

La idea de esta sesión era construir en conjunto con los niños una historia en la cual participaran sus personajes, sin embargo lo que se desarrollo fue un dialogo entre los personajes que permitió observar como los niños reaccionaban a los cuestionamientos de las investigadoras y ante sus compañeros, quienes en algunos momentos si se permitían estar en el lugar del personaje tratando de interactuar con los otros.

Sesión 5: Juego espontáneo y juego dirigido

Se decidió realizar una quinta sesión con los niños en la que se buscaba propiciar un espacio en el que los niños jugaran libre y espontáneamente.

Cuando llegaron los niños al salón se encontraban dispuestos sobre una mesa diferentes juguetes como; platos, cubiertos, alimentos, una estufa pequeña, herramientas de construcción; destornillador, pala, unas llaves, un sombrero, entre otros juguetes.

Se pretendía observar la forma en que los niños interactuaban con los objetos y con los otros niños en un momento donde no hubiera una premisa que direccionara el curso de la dinámica del juego.

En esa misma sesión queríamos ver elementos simbólicos en el juego y ver la capacidad de estos niños para jugar; entendiendo la acción de jugar como una actividad creadora, y en este punto nos parece importante evidenciar esta creatividad en el juego, así como la puesta en escena de esos elementos de sí, de su realidad psíquica.

Actividades realizadas con los adolescentes

Por otro lado, la observación de los adolescentes se realizó a través del desarrollo de una actividad específica, como la de culinaria, debido al tiempo de disposición por parte de la institución no se realizaron acercamientos previos con los jóvenes y se destino una sola sesión para la presentación de las investigadoras y los estudiantes.

La actividad se propuso con la siguiente premisa; nos presentamos como estudiantes de la universidad del valle, quienes estaban elaborando un proyecto en el que se pretendía recoger la experiencia de cocineros no expertos. Para este proyecto la comida no era el único tema, o no era necesariamente el tema central, pues lo más relevante era la creación y la sensibilidad referido a lo estético, no solo en cuestión de sabor si no de olor y apariencia. Para este efecto se realizó toda una conceptualización previa, a través de la creación plástica y luego se llegó a la elaboración del plato final.

La actividad se desarrolló en 4 sesiones, cada una de ellas fue registrada por medio de filmaciones y se distribuyeron de la siguiente manera:

Sesión 1: Presentación

En este primer encuentro se realizó una presentación de las investigadoras ante el grupo y viceversa a través del juego del tingo tango, quien estuviera con la pelota al finalizar la canción decía su nombre, su edad y contaba sus intereses o características particulares.

Sesión 2: Planteamiento de la propuesta.

Se expuso la propuesta, y se les invitó a participar en el proyecto. También se dispuso la organización de los participantes, dividiéndolos en 3 grupos de 3 y uno de 4 jóvenes.

Se les entregó aleatoriamente una descripción de los comensales a los que debía estar dirigido el plato, entre ellos estaban deportistas, adultos mayores jubilados y niños, la población debía tenerse en cuenta para la construcción del plato, justificando las características de este.

Los lineamientos que rigieron la actividad fueron:

- Los alimentos utilizados para la creación del plato no debían necesitar cocción.
- La cantidad del plato preparado dependía de cada grupo.
- Para la preparación del plato debía tenerse en cuenta la población a la cual estaba dirigido.

Sesión 3: Elaboración artística del plato

Conceptualización previa acerca de todos los elementos estéticos que se deberían tener en cuenta para la elaboración del plato principal.

Se realizó un boceto de lo que sería el plato real, al tiempo que se pensaba en la conceptualización previa, respondiendo a las preguntas acerca de la apariencia (olor, sabor, color, etc.).

Después de la elaboración del boceto se planteó el plato a partir de diversos materiales; como plastilina, temperas, icopor y papel, creando la fantasía de lo que sería el plato. Se jugó con lo simbólico a través de la escultura y de una construcción artística.

Finalmente se pensó en un nombre para el plato.

Sesión 4: Realización del plato.

Realización real del plato con elementos comestibles, que debían tener una coherencia con todo lo construido anteriormente.

Cada grupo elaboró una presentación de su plato ante los demás compañeros, exponiendo el proceso por el cual había sido posible su construcción (boceto, plato plástico, plato real) y las ideas que lo motivaron, estos platos fueron presentados ante un jurado (profesora directora del grupo), quien realizó preguntas sobre las características del plato y la relación con la población de comensales.

7.3 Sistematización y análisis de la información

La información obtenida se sistematizó en función de 3 categorías principales, las cuales propician una mejor comprensión de los aspectos intersubjetivos de cada individuo. Los resultados de las observaciones y los registros de video se sistematizaron de forma individual, a manera de estudio de caso. Las categorías establecidas para el análisis y la organización de la información son: **Manera de situarse frente a la actividad, Manera de situarse frente a los otros y Vivencia de sí mismo.**

- Manera de situarse frente a los otros:
Esta categoría pretende evidenciar la forma como se producen la interacciones entre los niños y jóvenes con sus compañeros y adultos,

las características que componen estos momentos, teniendo en cuenta los ofrecimientos y respuestas que ofrece cada sujeto y la manera como asume las de los demás, lo cual puede estar estrechamente relacionado con la significación que le otorga al otro y lo que prevalece en cada interacción.

- **Manera de situarse frente a la actividad:**

Con esta categoría se busca mostrar la manera como el sujeto se dispone y participa de la actividad, como asume las propuestas y las reglas que la guían. Así como el lugar que se permite frente a la actividad, cómo logra organizarse y ofrecer a la dinámica, qué tanto logra involucrarse y de qué manera.

- **Vivencia de sí mismo:**

Esta categoría concierne a la manera particular de los sujetos para asumir una posición frente a lo que le sucede, los recursos a los cuales acude para afrontar las diversas situaciones, lo que se permite a sí mismo como sujeto, es decir, la capacidad que tiene para ser agente de sus procesos, y las significaciones que construye de todas estas vivencias.

8. RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación se presenta una sistematización de la información encontrada en cada niño y adolescente y las primeras interpretaciones que suscitan, expuestas de manera general, teniendo en cuenta las categorías ya establecidas como son; manera de situarse frente a los otros, manera de situarse frente a la actividad y vivencia de sí mismo. Posteriormente se realiza por cada niño y adolescente un análisis comprensivo teniendo en cuenta al sujeto observado.

Sujeto # 1 (Rubén 6 años)

- **Manera de situarse frente a la actividad**

Rubén es un niño que evidencia en la expresión de su rostro la conformidad con las actividades que se le plantean, se le ve atento, con una disposición corporal que muestra la simetría relacional y disposición ante las propuestas de juego. Sigue con la mirada los gestos, las palabras en una actitud de escucha, su participación presenta características particulares como seguimiento de las instrucciones que conducen la actividad de forma literal, así como las proporcionadas por las psicólogas, es el caso de movimientos corporales que las investigadoras colocan a modo de ejemplo en una actividad de expresión corporal; él continúa realizando los movimientos de la misma manera que son ejecutados por los otros. Su comportamiento se delimita con las instrucciones que le proporcionan los otros, o en repetir simultáneamente las acciones de los demás. En este sentido se podría decir que solo necesita seguir instrucciones para poder ubicarse dentro de las secuencias de acciones debe seguir, para mantenerse dentro de la actividad.

En general tampoco presenta propuestas concebidas desde sí mismo, son pocas sus manifestaciones verbales, por ejemplo la actividad referida con títeres en la que se intentó crear un diálogo entre los personajes que cada niño

había creado, Rubén responde estrictamente lo que se le pregunta y el resto del tiempo permanece en silencio; lo único que genera una manifestación de su parte son demandas explícitas por parte de los otros.

IP: *“Pero yo quiero que Camilo me cuente un chiste”*

Rubén se queda atento, y tarda unos pocos segundos en empezar a contar un chiste.

Rubén: *Iban dos bollitos en una moto, y el de atrás dijo:-oye se me cayó la billetera, y la billetera era un bollote, y las moneditas eran puros bollitos chiquitos, y cuando la recogió fueron al mercado, y al de adelante le dijo... ¿dónde es que estoy?*

Cuando termina de contar el chiste permanece en silencio y logra permanecer involucrado en la actividad, hasta que esta termina, sin embargo esa permanencia está ligada a las indicaciones realizadas por las investigadoras y sus compañeros ó las características propias de la actividad. De esta forma son los componentes y las condiciones propias del juego lo que le permite establecer una continuidad, pues logra identificar las premisas que rigen la actividad para poder obedecerlas, como “correr” en la actividad del lobo aun cuando no es a él a quien persiguen, “terminar de pasar por los nidos” en la actividad de los gusanitos, cuando sus compañeros ya se han detenido él espera la palabra de una de las psicólogas para cesar sus movimientos y concluir con la actividad e iniciar la siguiente. Sus respuestas tienden a presentarse más rápidas que las de sus compañeros, como si resultaran desencadenadas por alguna expresión nombrada, al jugar a ser muñecos una de las psicólogas les dice: *“¿Como seria si todos están dentro de la caja y yo le*

doy vueltas?”, inmediatamente Rubén se agacha juntando sus rodillas, la cabeza abajo encima de estas y los brazos alrededor.

Por otra parte se observa como Rubén relaciona las experiencias que ha tenido en cada actividad, recordándolas en la ejecución de cada una, esta situación le permite en varias oportunidades continuar con la participación de la actividad sin que le genere dificultad, pues no logra crear o plantear algo nuevo y propio sino que retoma lo vivido en otra actividad en función de lo que la dinámica del juego le exige.

En la creación de dibujos Rubén utiliza uno de los personajes nombrados previamente en una canción (pin pon) para plasmarlo y cumplir con la instrucción de la actividad. Este aspecto también puede observarse en la actividad del lobo, en la cual, cuando Rubén actúa en el lugar del lobo requiere seguir la letra de la canción de la ronda al murmurarla mientras sus compañeros la cantan para continuar con su participación y responder en los momentos que competen al dialogo de su personaje, es esta acción la que al parecer le permite permanecer atento en la actividad y responder adecuadamente en los turnos que le corresponden.

Este retomar también se observa con experiencias previas que parece poseer, pues las trae al juego y las nombra, sin embargo no realiza una acomodación de estas a la situación, están bajo el contexto pero no siguiendo la coherencia o estableciendo una relación adecuada con lo nombrado, pareciera que fueran producto de un desencadenamiento a partir de una expresión, ya que no logra ajustarlo a lo que se está hablando, es el caso de los muñecos de lana que él mismo propone pero al indagar por cómo caminarían, él responde que ruedan, no logra establecer otra forma que la conocida como la lana en bola, por lo tanto los muñecos al caminar rodarían. No se observa una construcción

imaginaria de la forma de un muñeco compuesto de lana sino la utilización fija de las características de un material.

- **Manera de situarse frente a los otros**

En general, Rubén sigue a sus compañeros en las propuestas y formas de participación en los juegos, realizando las mismas acciones, gestos y verbalizaciones del grupo. Se mantiene en constante observación de los otros para ejecutar acciones que le permiten mantenerse en consonancia con las acciones realizadas por sus compañeros, de esta forma en la mayoría de actividades su actuar se presenta de manera similar al de los otros, esta copia se produce en los momentos en que los niños deben realizar alguna escogencia, como los papeles de los personajes a desarrollar en las actividades y la escogencia de las actividades como tal, por ejemplo, ante la pregunta quien quiere ser el lobo, todos empiezan a saltar, levantando la mano y gritando al mismo tiempo *“Yo quiero ser el lobo”*, Rubén hace lo mismo que sus compañeros, también levanta la mano, diciendo *“yo, yo”*. Ante la escogencia de él por parte de las psicólogas para realizar el papel de lobo, se nota sorprendido lo que indica una reacción que no es consecuente con su comportamiento previo, pareciera entonces que su respuesta fue propiciada por las de sus compañeros para estar en consonancia con lo que observaba a su alrededor.

Este aspecto también puede observarse en acciones que se requieren realizar como parte de respuestas para el desarrollo de la actividad, en estos momentos Rubén continua los movimientos iniciados por sus compañeros como parte de sus propias respuestas. En el juego de ser muñecos se les propone a los niños pensar como seria si estuvieran en una caja y fueran un muñeco que saliera de ahí, Rubén responde inmediatamente a lo que se le pide pero cuando voltea la

cabeza y observa que las niñas se han organizado una seguida de la otra, él interrumpe lo que está haciendo para correr a hacerse al lado de ellas formando espontáneamente una fila que no había sido pedida por las psicólogas, lo cual parece ser un comportamiento que debe estar acorde con lo que sucede en el momento de la actividad. Igualmente en la actividad de jugar a ser muñecos de hielo Rubén observa como uno de sus compañeros (que se encuentra frente a él) se cae al piso mostrando cómo se “derrite”, inmediatamente después de verlo, este cae en seguida realizando los mismos movimientos utilizados por su compañero.

Este niño asume el mismo comportamiento que presentan los otros niños, y sigue repitiendo las mismas acciones que ellos realizan, casi imitando todos sus movimientos. En los momentos en los que disminuye la intensidad de la actividad durante el juego, y no han aparecido instrucciones nuevas, él se queda expectante, esperando siempre la palabra del otro, que no necesariamente es la del adulto si no la de cualquier otro, en quien él pueda referenciar sus acciones. De esta manera se observa una dependencia de la participación del otro para continuar siendo partícipe de la actividad, pues no manifiesta deseos o ideas propias que intervengan en el rumbo del juego.

Es importante tener en cuenta que además de la consonancia con las acciones de los otros, Rubén también es dirigido por sus compañeros al seguir sus indicaciones sin generar cuestionamientos sobre las mismas, recibe el lugar y las funciones a realizar que le otorgan sus compañeros. Así, en la actividad de la culebra, todos los niños se organizan en fila formando la culebra, él se dispone en el sitio que sus compañeros dejan libre, estos lo empujan y quitan varias veces del lugar, él sin decirles nada se acomoda nuevamente a la posición que le permiten. De igual manera, en varias oportunidades las niñas le ordenaban traer ciertos juguetes para ellas o acercarles objetos, estas

demandas Rubén las seguía sin decir nada, siempre callaba y realizaba lo que le pedían.

- **Vivencia de sí mismo**

En las actividades de juego, Rubén se observa plano emocionalmente, generalmente permanece con la misma expresión en su rostro y la misma postura corporal para todos los momentos sin que estas varíen considerablemente, sin embargo hay situaciones del propio juego que parecen desencadenar emociones de incomodidad en Rubén, las cuales logran ser evidenciadas a través de pequeños cambios en su rostro, sin embargo no son expresadas verbalmente, parece que él no lograra actuar frente a estos sentimientos, es el caso de la incomodidad que al parecer le genera el papel de lobo, se muestra algo nervioso, ya que sus ojos se notan algo llorosos y realiza pocos movimientos, quedándose en una sola posición sin expresar corporal ni gestualmente las acciones que se supone está haciendo el lobo durante cada momento de la ronda. En otra sesión en que también se desarrollo el juego del lobo y en la que igualmente Raúl actuaba de lobo, él mantenía un movimiento constante de su pierna en toda la participación de la actividad, evidenciando corporalmente la molestia que le produce ser el centro de la ronda.

De igual manera en la actividad de los gusanitos, el rostro de Rubén no expresa comodidad, mientras realiza los movimientos respectivos al juego, ya que continuamente mira a sus compañeros que ya se han detenido y a las psicólogas como a la espera de una instrucción sin embargo este estado de malestar no impide que continúe con los movimientos, él espera que una de las psicólogas le indique la terminación de la actividad para concluirlos.

Esta expresión de sentimientos sigue sin observarse incluso en situaciones que al parecer no se han desarrollado como él las planteo, es el caso del dibujo de

pin pon en el cual no le alcanza el espacio de la hoja para terminar el muñeco y hacerle las piernas, Rubén no se nota ofuscado ante la problemática, sin embargo muestra dificultades para reorganizarse a partir de las condiciones, borrar el muñeco y volverlo a dibujar, a pesar de que este está en lápiz él insiste en que no le alcanza el espacio, se niega a continuar y la solución que encuentra es pedir otra hoja en blanco y comenzar otro dibujo. Incluso cuando vuelve a iniciar el dibujo no se permite la reorganización de lo que le causaba dificultad, desiste del personaje inicial “pin pon” y finalmente termina dibujando un oso.

Estas sesiones de juego nos dejan ver en Rubén la necesidad de la referencia de las acciones del otro, para poder continuar ejecutando alguna función, o incluso para hacer cualquier declaración acerca del juego o de sí mismo

Se evidencia una comprensión de los elementos que componen cada actividad, que le permiten ser funcional dentro de este, existe una identificación de algunos indicios que le permiten desempeñarse y tener un lugar en el juego.

Análisis: Sujeto 1 (Rubén 6 años)

Al observar a Rubén durante todas las sesiones que realizamos, pudimos encontrar varias características de su comportamiento que permanecieron y que lo caracterizaron durante todas las sesiones realizadas.

Durante las sesiones de juego se mostró inexpresivo, evidentemente nunca pudimos ver expresiones propias y espontáneas que vinieran de una elaboración particular e independiente.

En un momento específico, en la actividad del dibujo, se observa como Rubén plasma la experiencia que ha vivido de manera exacta, trasladando el personaje de la canción al dibujo que se le pide que elabore, sin arriesgarse a la creación

de uno nuevo, no se logra ver la manera como significa la experiencia, lo que hace dudar si este proceso está presente. No se evidencia la movilización o transformación de los significados que otorga a su experiencia. Para este niño representa una seria dificultad el tener que asumir una posición o para apropiarse de un rol en el juego o en cualquier actividad. Posiblemente las representaciones se vinculan a la experiencia sensorial o de la acción pero no a una vivencia elaborada y transformada por él.

Las diferentes actividades pusieron en evidencia un vacío vivencial, representacional, sin espesor subjetivo, similar a lo que Winnicott llama *falso self* y que Pontalis retoma en “el nacimiento de sí y reconocimiento de sí”. Al tener en cuenta su manera de interactuar con los otros y con su entorno es importante poner la atención en esa manera particular de actuar en función de los otros, o mejor aun casi que repitiendo las acciones de los otros; siguiéndolos de una forma que podría decirse literal.

Esa forma de situarse en las diferentes actividades, ese seguir a los otros en todo, se pone en juego como una manera de calmar el vacío. De allí la imposibilidad de recrear nuevas situaciones, solo le queda el seguir al pie de la letra aquello que se le plantea.

En lo que respecta a su manera de situarse frente a los otros, no hay reconocimiento diferenciado, por lo tanto no hay fronteras constituidas, esta vaguedad hace que se funda en el otro, y que la no permanencia se constituya en una amenaza a su sentimiento de existencia.

Sujeto # 2 (Juan 5 años)

- **Manera de situarse frente a la actividad**

En principio se observa disposición en el niño para participar de las propuestas de juego, sin embargo cuando ocurre algún suceso inesperado como cambios en el rumbo o en el orden establecido para la actividad, ó se cambia de una

actividad a otra sin avisar previamente, el niño deja de participar en el juego, manifestando su molestia con actitudes agresivas ante las dificultades que se presentan durante las diferentes sesiones de juego que se realizaron.

IP: *¿Por qué te quieres ir?*

Juan: *Porque la culebra se desbarato.*

La participación en el juego y las respuestas dadas por el niño se rigen a partir de los componentes de la actividad, lo cual le ofrece la posibilidad de dar continuidad a la misma, ya que de lo contrario se le imposibilita continuar. Por ejemplo en un momento de la actividad “el lobo”, Juan no da respuesta a la pregunta ¿lobo estás? Y pide que se cante de nuevo aun cuando ya se ha hecho la pregunta, de ahí que el juego deba interrumpirse y se deba repetir de nuevo la pregunta ante la insistencia del niño quien asegura que no se le preguntó; *“Ustedes no me preguntaron”*, a lo cual una de las psicólogas le dice que ya se le preguntó, y Juan contesta: *“No, otra vez”*.

Otro aspecto relacionado con la disposición del niño ante algunas actividades, como por ejemplo la actividad del “lobo”, que se presento en la tercera sesión, es la manera como se ubica el niño frente a quien está haciendo de lobo, abriendo sus manos y permaneciendo en el mismo lugar, como si buscara ser atrapado, no corre; tal y como lo hacen sus demás compañeros quienes huyen de ser atrapados por el lobo, y aun cuando es atrapado no opone resistencia y continua en un mismo lugar.

Por otra parte, el vocabulario del niño es reducido cada vez que se le hacen preguntas que hacen parte de los componentes de la actividad que se esta presentando en el momento, a pesar de que el juego le exige que haya una respuesta lógica en sus respuestas, este aspecto no se evidencia en Juan y sus

respuestas se encapsulan dentro de un mismo significado. Es el caso en la actividad “el lobo” donde Juan responde lo siguiente ante la pregunta ¿lobo estás?

“me estoy poniendo el saco”,

La siguiente respuesta es, *“me estoy poniendo el abrigo”*

Y la siguiente, *“me estoy poniendo la bufanda”*.

Otro aspecto característico en el comportamiento de Juan es que realiza actividades repetitivas en momentos intermedios de las actividades, es el caso de la actividad el lobo (2), en donde el niño se tira a las colchonetas varias veces cuando esto ya lo había realizado en un primer momento de esta actividad, posiblemente tomándolo como parte del repertorio de acciones de la misma actividad.

Sin embargo se debe aclarar que la disposición frente a la actividad tuvo un cambio especialmente en la última sesión, en donde el tema fue el juego espontáneo y el juego dirigido, en este último se les planteo una premisa principal que fue *“un submarino, que hace viajes al fondo del mar y hacer una exploración”*; los niños debían ser exploradores en el mar. En esta última sesión se observó en Juan otras posibilidades que le permitieron involucrarse en el juego, aunque se trató de un juego dirigido, en este último se logro darle continuidad al mismo, no solo por tener un argumento, si no por el interés que manifestó este niño por participar de manera muy particular en esta actividad. Y aunque todavía no se puede hablar de juego simbólico y de una iniciativa contundente por parte del niño para dirigir las actividades del juego, él sí se involucra dando lugar a los ofrecimientos que realiza la psicóloga e incorporándolos con sus acciones y respuestas.

En la última actividad se puede observar momentos en los cuales el niño trae elementos nuevos al juego y se aleja significativamente de las acciones de los demás niños, ya que en esta ocasión sus acciones no se limitan solamente a las acciones que ellos realizan ó a lo que se les pide que hagan, como sucedió en las sesiones anteriores. Es el caso en el juego “el submarino”, en donde el niño se acerca a una mesa y señalándola dice; *“Encontré un delfín” “esta lindo”*, este elemento no había sido mencionado previamente por sus compañeros ó por la psicóloga. Por otra parte, el niño mantiene la atención respecto a las instrucciones de la psicóloga que dirige el juego y se involucra activamente con la propuesta, un ejemplo es cuando él hace como si estuviera timoneando el submarino, hace con sus brazos como si manejara un timón y moviese una palanca, al mismo tiempo que se dirige a sus compañeros a través de sus acciones y verbalizaciones y a pesar de que ellos no ponen mucho cuidado a lo que él les dice y empiezan a hacer otras actividades, como saltar en las colchonetas, Juan continúa en la historia por unos instantes más.

“Súbanse, súbanse por que voy a arrancar”

Sin embargo también es notorio cómo la desorganización del juego, ocasionada por los otros niños, influye en la atención y organización que Juan estaba teniendo del juego y hace que por un momento decida no continuar, pues los observa y se cruza de brazos frente a los niños que estaban desacomodando las colchonetas y apilándolas de manera distinta, luego introduce un nuevo elemento al juego, pero esta vez al parecer es para dar por terminado el juego y sus verbalizaciones van acompañadas de acciones que dejan ver cierta molestia e intranquilidad.

Juan: *no, no, no, un bicho se lo comió*

IP: *¿y qué vas a hacer?*

Juan: No, no que se dañó...un bicho se lo comió. No no, no... (Manoteando)

Pero cuando la psicóloga le da otro indicio que puede ofrecer la posibilidad de que el juego continúe a pesar de las nuevas condiciones, el niño logra organizarse y mantener la continuidad de la actividad.

IP: Bueno cómo la nave se dañó vamos a subir a la superficie nadando.

(El niño empieza a mover sus brazos como si estuviese nadando).

Juan: Ya llegué primero.

- **Manera de situarse frente a los otros**

En las primeras actividades las Interacciones con sus compañeros se basaron estrictamente a lo concerniente al juego y las preguntas y respuestas ante sus compañeros se daban en función de las necesidades de dar cumplimiento a un juego que ya estaba establecido. Por otra parte se percibía mucha agresividad frente a sus pares y frente a los adultos, en los momentos en que no se realizaba lo que él deseaba.

No se evidenciaba una actitud de escucha cuando los adultos le llamaban la atención, sino que por el contrario intentaba acallar al otro con su voz imponiendo lo que deseaba en el momento, al tiempo que actuaba agresivamente sin dar explicación de su comportamiento agresivo ó en otras ocasiones ignoraba a quien le estaba hablando. Por otra parte se observó dificultad para tener en cuenta las soluciones planteadas por un otro y su comportamiento tendía a tomar una actitud intransigente, reflejada en sus verbalizaciones y acciones. Por ejemplo; en el segundo momento de la actividad “la culebra”, se le plantea al niño la posibilidad de ir al salón ante su negativa de participar, pero él cruza sus brazos y muestra en su rostro

expresión de enojo, arrugando su frente, mientras manifiesta que no se quiere ir.

El comportamiento de Juan cuando se encontraba en compañía de las niñas fue totalmente diferente en comparación a cuando se estaba solamente entre los niños, ya que nunca se mostró agresivo con ellas y además se notaba cierto agrado al entrar en contacto con ellas, lo cual se revelaba en sus expresiones faciales y en la toma de una actitud más pasiva hacia los demás cuando ellas estaban presentes. Por otra parte muchas de las acciones que realizaron las niñas ante la exigencia de algunas actividades, fueron copiadas por Juan; es el caso en un momento de la actividad “jugar a ser muñecos”, en donde se les indica que todos estarán dentro de una caja a la cual se le dará vueltas para que salgan los muñecos y dos de las niñas se agachan sobre sus rodillas y colocan la cabeza debajo de estas y los brazos alrededor, colocándose una al lado de la otra formando una fila, es entonces cuando Juan se ubica al lado de ellas y realiza exactamente las mismas acciones. Lo mismo sucede en momentos posteriores a esta actividad, en donde muchas de las acciones de las niñas son copiadas o desencadenan otras acciones en Juan permitiendo dar continuidad a la actividad que se estaba realizando en el momento.

- **Vivencia de sí mismo**

Hubo aspectos de los otros niños ó de momentos de las actividades que produjeron en el niño disgusto, como por ejemplo cuando no se cumplía lo que él deseaba. En principio, la manera como manifestó la molestia fue portándose agresivo ó en otras ocasiones tomando una posición ensimismada durante ciertos lapsos sin realizar modificaciones en su comportamiento ó propuestas que le permitieran dar solución al problema.

Por otra parte no se evidencio en Juan una permanencia en la participación de las primeras actividades ó propuestas que nacieran de sí mismo. Las

respuestas que ofreció se dieron más en función de las convenciones sociales que reconocía frente a las preguntas, ó de un conocimiento previamente adquirido y/ó de las respuestas que sus compañeros ofrecían. Un ejemplo es la actividad con los títeres, en la que Juan elige un personaje de la televisión “Ben 10” y a pesar de que algunas preguntas le exigen crear su propio repertorio, él responde de acuerdo al repertorio del personaje que ya conoce y luego evade las preguntas que realiza la psicóloga y sus compañeros, evidenciando posiblemente la carencia de elementos representacionales que le sirvan de referentes para sus respuestas, de ahí que opta por escapar con su personaje en medio del juego y no le da lugar a las intervenciones de sus compañeros.

Además se observa cómo la interrupción de algunos procesos durante las actividades le produce angustia, sin embargo la manera de enfrentarse a estos cambios se vio modificada, ya que al inicio de las sesiones mostró mucha dificultad para reorganizarse y asumirlos, pero al finalizar las actividades se notó un esfuerzo en el niño por manifestar de otra manera su molestia, que no fuera de forma agresiva y además atendió a las propuestas de solución que le brindaban las psicólogas.

Estos comportamientos modificados se evidenciaron en las últimas sesiones donde las actividades se realizaron con un grupo de niñas, ante las cuales Juan se permitía regular su comportamiento y además participar mas activamente de las actividades sin manifestar disgusto ante las mismas. Es así como las acciones de las niñas cumplieron un papel fundamental en la participación de Juan en algunas actividades, como si se generara un modelo de comportamiento del juego para continuar, ya que muchas de las acciones de ellas desencadenan la actividad de Juan y sostenían su continua participación en el juego, al mismo tiempo le permitieron autorregularse y conservar una actitud más tranquila ante algunas situaciones. Sin embargo hubo momentos en que el niño tomó una actitud más autónoma al permitirse dar continuidad a las

actividades que eran de su agrado, como por ejemplo el juego “el submarino”, en el cual Juan propone elementos nuevos y toma distancia de las acciones que realizan sus compañeros involucrándose y participando activamente, es así como al finalizar la actividad vincula los ofrecimientos realizados por la psicóloga y responde bajo el contexto de la historia, permitiendo el cierre de la actividad.

IP: *señor bienvenido a tierra, como ustedes son unos exploradores marinos tan importantes les vamos a hacer una entrevista.*

IP: ¿señor como es su nombre?

Juan: *Jairo Muñoz*

IP: *¿Que fue lo que más le gustó de estar debajo del mar?*

Juan: *“me gustó...los delfines”.*

Por otra parte, se observó un aspecto particular en el niño, y es la afectación de su motricidad a la hora de realizar determinadas actividades, como la coordinación para representar con su cuerpo el ritmo de las canciones relacionando lo que escucha con lo que se hace y mantener una regularidad en sus movimientos, es el caso en la actividad “Jugar a ser muñecos”, en la cual se decide que van a hacer como si fueran soldados y todos los niños empiezan a marchar, mientras la psicóloga marca los pasos con su voz: *“uno, dos, tres, cuatro, etc., atención... ¡firmes!”.*

La marcha de Juan se nota con movimientos bruscos, torpes y en desacorde con el ritmo marcado por la voz de una de las psicólogas, dejando ver la dificultad para ejecutar acciones en las que en las que se armonicen todas las partes de su cuerpo y se dirijan a un mismo fin.

Análisis: sujeto # 2 (Juan 5 años)

La dificultad de situarse en nuevos contextos, así como para organizarse de acuerdo a nuevas demandas, como por ejemplo cada vez que ocurría un evento inesperado, lo cual dio cuenta de la ausencia de flexibilidad y movilidad de pensamiento en el niño, lo cual hacía que se quedase enfrascado en la situación que le molestó sin proponer cambios ó asumir los que se presentaban en el momento, esto pudo presentarse como un sentimiento de pérdida de continuidad, ya que al haber una ruptura en medio de un escenario que parecía llevar un orden establecido, se perdían los elementos que le posibilitaban referenciarse y al mismo tiempo evidenciaba la carencia de otros elementos que hicieran posible su continuidad.

Cabe mencionar que en un principio, esta dificultad para situarse en determinados contextos no se refleja solamente en la falta de continuidad en la actividad, sino también en la negativa del niño ante la exigencia de otro de permanecer ó abandonar determinado espacio, como por ejemplo en la sesión 2 (actividad “la culebra”) cuando se le pidió al niño que fuera al salón, lo cual era una alternativa ante su indisposición para continuar en la actividad, pero él se niega tomando una actitud de ofuscación y no aceptando ninguna de las propuestas. Esto podría pensarse en términos de una herida narcisista causada en el niño, ya que decirle que debe permanecer es no reconocer su palabra, lo cual parece causarle un dolor profundo, con el cual no puede lidiar ni plantear una solución ante lo que le esta generando un conflicto interno, pues en este momento de crisis él mismo no comprende lo que le sucede, ni tampoco logra comprender al otro y otorgarle un lugar, pues se queda en el umbral. Además su comportamiento agresivo se traslada hacia los objetos, al no encontrar una alternativa de solución, ya que lo que esta primando en este momento es la angustia.

Por otra parte, las observaciones nos permitieron ver que cuando no se le presentaba un formato que se adaptara a una circunstancia, y tampoco se presentaba un indicio que desencadenara su participación en posteriores actividades, ó el niño no reconocía el indicio, se imposibilitaba su participación y en algunos casos su organización, tomando una actitud agresiva frente a los adultos y pares y dando cuenta de su dificultad para situarse frente a un contexto determinado. De igual manera, la permanencia en el niño en un formato de juego que le permitiera continuar en determinadas actividades y responder según lo establecido, ejecutando acciones específicas, se evidenció en la falta de elaboración y de significación en sus verbalizaciones, las cuales se encapsulaban en una sola significado, ó en otras ocasiones tomaba un conocimiento previamente adquirido y sus respuestas parecían repeticiones automáticas que tenían unos significados únicos, mas no unas respuestas construidas desde su propia experiencia, ni la atribución de sentido a dichas experiencias, evidenciando además la carencia de elementos representacionales que le sirvieran de referentes para sus respuestas.

Por otra lado la interacción con los otros, no responde propiamente a una construcción intersubjetiva, ya que no hay una reacción ante las acciones, comportamientos ó experiencias de los otros, que de cuenta del reconocimiento de ese otro o de unos procesos de significación de las experiencias vividas en el momento de interactuar con un otro, sino que solamente se evidencian elementos que le permiten al niño establecer un funcionamiento ó direccionar su comportamiento. En esta medida el niño no trasciende en su interacción, por lo cual no se puede decir que estable propiamente relaciones con los otros, pues las interacciones por si solas no dan cuenta de esto.

Un aspecto particular en la manera de situarse frente a los otros, fue la modificación de su comportamiento en el momento de interactuar con las niñas ó interactuar con otros compañeros en presencia de ellas, en donde ya no

evidenciaba comportamientos agresivos, situándose de manera mas tranquila frente a las actividades, como si ellas le permitieran autorregularse. Por otra parte las acciones de ellas fueron tomadas como referentes que soportaban y permitían en muchos casos dar inicio a una actividad, ya que estas acciones desencadenaban la actividad del niño y su continua participación. En este sentido, nos preguntamos si este comportamiento que es diferente al que presenta cuando esta solamente entre niños, se da porque siente a las niñas mas seguras, ó qué es lo que percibe en el comportamiento de las niñas que le permite a él mantenerse cuando esta con ellas.

Además de la modificación del comportamiento del niño a lo largo de las sesiones, también se evidenció una mejor disposición frente a las últimas actividades, las cuales hacían parte del juego dirigido y el juego espontáneo, en donde el niño se involucró de manera mas activa, dando lugar a los ofrecimientos de los otros e incorporándolos para realizar sus acciones y proporcionar respuestas sin presentar mayores dificultades, posiblemente hubo unos referentes mas claros y unos modelos de comportamiento que le permitían situarse y organizarse. Pero también se observó una posibilidad en el niño de transformar el uso de los objetos, ya que en principio el uso de estos solo se limitaba a lo convencional, pero luego se evidenciaron usos diferentes al uso real y la necesidad de adaptar ese objeto al juego del momento.

Por otra parte la afectación de su motricidad a la hora de realizar determinadas actividades, da cuenta de falencias en la construcción corporal que ha realizado el niño, al no haber una conciencia de su imagen corporal, los movimientos se tornan bruscos y torpes y se imposibilita ejecutar acciones dirigidas a un mismo fin y que además haya una coherencia entre los movimientos de todas las partes de su cuerpo.

Sujeto # 3 (José 15 años)

- **Manera de situarse frente a la actividad**

José se muestra dispuesto ante las actividades propuestas por las psicólogas, se observa que sus intervenciones están dirigidas a aclarar las reglas que rigen la actividad para a sí mismo organizar su participación, él debe cerciorarse de que se conozca la actividad y se tenga en cuenta el desarrollo de la misma, es el caso de la primera actividad que se realiza para conocer a los jóvenes y que de igual manera conocieran a las psicólogas, se les propuso una presentación de cada uno a partir del juego del tingo tango, al explicarles la dinámica inmediatamente José interviene diciendo;

“eso iba a decir, cuando se juega tingo tango el que quede con la pelota se le coloca una penitencia”.

De igual manera se observa una participación constante durante las actividades, haciendo aclaraciones sobre lo que sucede, incluso sobre el discurso de sus compañeros. Al escribir la receta de su plato realiza continuas correcciones sobre la ortografía utilizada por sus compañeras, fijándose en las reglas gramaticales.

José respeta mucho las instrucciones de cada actividad y se rige por ellas, la continuidad y su participación se da a partir de las ordenes de las compañeras que hacen parte de su grupo de trabajo, ya que la actividad de culinaria se desarrolla en base a una premisas que se ofrecen al comienzo de la actividad por parte de las psicólogas y es el trabajo en grupo el que permite la continuidad de la dinámica. Las compañeras de José le indican que escribir dictándole los ingredientes, son las que eligen lo que va a preparar el grupo y como lo van a hacer, él se limita a escucharlas y seguir la tarea que ellas dispongan para él.

Es bajo esta condición como puede notarse la organización que realiza de las propuestas generadas por sus compañeras y la información que evoca posiblemente de situaciones previas, como en el momento en que las utiliza para crear un nombre para el plato, que se asocie con las características del mismo y así cumplir con uno de los requisitos de la actividad, para esto él tiene en cuenta la fruta como componente principal de la receta. Después que sus compañeras han decidido realizar una ensalada de frutas él propone el nombre de Salpicón Split para el plato, la explicación que ofrece a este nombre es;

“Primero similar al banana Split pero el banana Split tiene una sola banana ¿no?, pues el salpicón Split tiene más de un banano, tiene mango, chocolate y todo y tiene helado”.

Por otra parte, se lograron evidenciar dificultades a medida que se desarrollaba la actividad, pues la dinámica exigía aclarar las propuestas de cada grupo con preguntas dirigidas a uno de sus integrantes. En estas situaciones se observó que a José se le dificulta responder a preguntas que no refieren a algo puntual, a un objeto en particular ó que en la formulación de la pregunta se utilicen otras expresiones en vez de una palabra específica, en estos momentos él repetía de nuevo la pregunta y hacía un gesto en su rostro de no entender (subía una ceja, inclinaba la cabeza y repetía la pregunta).

Es el caso de la pregunta *“¿Y cómo van a hacer el plato?”*, que tenía como objetivo conocer acerca de los pasos que ejecutarían para construir el plato, José señala el plato con un ademán que utiliza constantemente (estirando el brazo con la mano abierta), se queda en silencio por un momento y luego repite la pregunta que se le ha hecho:

“¿Cómo lo vamos a hacer?”, con un tono de duda. Se queda en silencio y finalmente responde; *“o sea, justo como lo explicamos, primero hay que picar*

los bananos, después los chocolates y a lo ultimo ponemos helado pero rodeamos todo con lo que hemos hecho”.

De igual manera se nota cierta dificultad para ofrecer definiciones sin un discurso elaborado que no refieran a otro concepto, es decir, no logra ofrecer explicaciones que den cuenta de las experiencias vividas y su asumir, si no por el contrario lo realiza a partir de nociones preestablecidas ajenas a él.

Esta característica puede notarse en el momento en que una de las psicólogas realiza una pregunta a propósito de la información que José brinda del plato que está construyendo su grupo, “¿qué es un salpicón?”, él contesta que es un continuo de frutas, de nuevo la psicóloga le pregunta ¿qué es un continuo?, él contesta “cuando una fruta está al lado de otra y otra al lado, así” (colocando sus manos sobre la mesa, una al lado de la otra, moviéndolas). Luego agrega “el salpicón es un conjunto de frutas como la receta”.

- **Manera de situarse frente a los otros**

En José pueden observarse maneras de interacción particulares con sus compañeros, por una parte se nota la dificultad para referirse a características particulares de los sujetos más allá de lo observable, es esta información la que utiliza para dar cuenta de alguien, tratando de parecer interesado en los otros. Es importante considerar que este aspecto se observa provocado por sus compañeras mujeres a diferencia de los hombres, es el caso del momento en el que se hizo la respectiva presentación de todos los jóvenes frente a las psicólogas, José interviene para decir;

“respeto mucho a mis compañeras, respeto a María Camila y a Laura, si me permiten decirlo María Camila es una niña muy linda y buena estudiante porque tiene buenas notas en matemáticas, español...”

Por otra parte puede observarse un aspecto particular frente a la palabra del otro, José trata de no generar contradicción a las propuestas de los otros, así

las suyas sean diferentes, él propone diversas opciones que no son tomadas en consideración por sus compañeras de grupo, sin embargo el no discute frente a ello, no responde de ninguna manera y sigue las ideas instauradas por las jóvenes, incluso bajo los términos en que ellas las ofrecen, muchas veces callándolo y gritándole, por ejemplo cuando decidían sobre el sabor del helado José propone naranja, ellas le responden diciéndole; *“¡no!, chicle y ron con pasas, siga escribiendo, siga escribiendo”*.

Cuando se le pide dar su opinión sobre las propuestas que realizan sus compañeras, el evade la pregunta contestando con un discurso incoherente y redundante;

“A mí me parece una idea un poco difícil pero buena – IP: ¿Porque difícil? – José: ¿Porque difícil? Pues casi no la entendía bien pero si era coincidente a lo que dije anteriormente”.

De igual manera puede notarse como José no se dispone a un intercambio con los otros, no se dirige hacia ellos sino que se mantiene a la espera de que vengan hacia él, incluso cuando la actividad exige la organización de grupos el permanece sentado en el mismo puesto mientras los demás se van reuniendo, finalmente son dos compañeras las que se dirigen hacia él diciéndole; *“te haces con nosotras”* su respuesta ante la invitación fue: *“por supuesto”*.

Son este tipo de respuestas las que ofrece frecuentemente, *“suena bien”*, *“por su puesto”*, incluso en algunos momentos puede observarse respuestas más amplias compuestas por formalismos que no parecen construcciones propias sino adaptaciones al contexto, traídas literalmente de otros momentos en los que seguramente ha sido testigo, y que en la situación actual aparecen desencadenadas por algo que surge en la misma actividad, pero las expresa como si fuera parte de su propio discurso.

*“Esto es muy importante para nuestro aprendizaje, gracias por haber venido”,
“Que Dios las bendiga y las proteja”, “No criticaría a la competencia porque nos
puede costar la victoria”, “sin honor que un equipo gane no tiene nada de
sentido”.*

- **Vivencia de sí mismo**

La característica en el discurso de José de la recurrente utilización de expresiones formales logra evidenciar el lugar prioritario en el que sitúa la palabra y el discurso traído de afuera, del otro, dejando de lado lo propio, sus propias construcciones, pensamientos, sentimientos e incluso la posición asumida frente a lo observado. Parece que no se permitiera realizar este tipo de acciones, que no se exigiera a sí mismo una posición definida frente a alguna situación que pudiera generarle importancia a su propia palabra y diferenciación del entorno. Por el contrario asume todo lo adquirido del contexto como su discurso propio y hace perder incluso en sus diálogos su propia palabra.

Cuando las situaciones evocan respuestas en él, debido al desencadenamiento que ciertos temas pueden generar, él no defiende sus aportes frente a sus compañeros, así como tampoco él mismo los reconoce, sigue entonces las indicaciones de los otros, sin ir en contrariedad con estos así esto implique olvidar lo propio.

Es el caso de la sesión de planeación de receta, en la cual José propone varias ideas a sus compañeras para la realización del plato, sin embargo ellas no lo toman en consideración, ante esto él le dice a una de las psicólogas; *“yo siempre sigo las ideas y órdenes”*, al indagar por la razón, él contesta: *“porque hasta ahora no se me ha ocurrido nada”*.

Análisis: sujeto # 3 (José 15 años)

Las observaciones de cada sesión permitieron comprender algunos aspectos particulares de José, que a pesar de categorizarlos en la manera de situarse frente a la actividad, manera de situarse frente a los otros y la vivencia de sí mismo, se repiten constantemente en su actuar en general convirtiéndose en características específicas de su modo de interactuar.

El entorno, el contexto y las personas que hacen parte de este son importantes para el desenvolvimiento y participación constante de José, así como de su manera de actuar. Es lo exterior y particularmente los otros (en la mayoría de las situaciones sus compañeros ocuparon ese lugar de otro) lo que le brinda las herramientas necesarias para mostrarse como participante en cada situación que se presenta, hablamos de *mostrarse* ya que puede notarse cómo estas acciones se dan determinadas bajo ciertos parámetros e impulsadas bajo expresiones específicas que son ofrecidas por sus compañeros. Podríamos pensar que él sigue la guía que estos le brindan como si fuera un guion para sus acciones.

Es necesario para él que exista algo sobre lo cual regirse y que esto se muestre de forma clara, precisa y no abstracta, para de esa forma referenciarse y lograr responder (Ej.: aclaración de las reglas del tingo tango antes de comenzar la actividad. Él debía exponer que debía hacer cada participante y que pasaba cuando quedaba con la pelota cuando decían tango).

Imposibilidad para responder a ciertas preguntas que no denotaban algo específico, como: ¿Cómo van a decorar el plato? ¿Cómo lo van a hacer?, preguntas que referían a la metodología a utilizar pero que no puntualizaban en las pautas o los pasos a seguir, la pregunta que posiblemente se le facilitaría contestar hubiera sido: ¿Cuáles son los pasos que van a realizar para construir el plato?).

Observamos entonces la importancia de lo externo, de lo que proviene de afuera sin que este valor se sitúe en las personas que lo proveen, como los compañeros, pues solo se utiliza la información proporcionada y los parámetros que establecen, finalmente el otro está siendo utilizado como herramienta de su acción.

Son las palabras en el discurso del otro las que lo van trasladando de escenario en escenario proporcionándole cierta continuidad, estas palabras no operan de forma aleatoria, su especificidad permite que José las reconozca y se convierten en indicios para desencadenar su actuar y la manera como se presenta depende en cierta medida de los modelos que haya creado, por ejemplo, en el momento de despedida hacia las psicólogas él dice: *“Que Dios las bendiga y las proteja”* porque es un modelo de acción que ha creado, que posiblemente lo desencadenó el contexto y José logra identificar en algo puntual del discurso de despedida o de la situación en general el formato que debía seguir; que sería emitir una expresión acorde con el momento de despedida. Al emitirla de forma literal muestra que fue tomada de una situación previa y traída solo para reproducirla como si algo, un indicio la hubiera activado, este indicio pudo haber sido posiblemente las acciones observadas en nosotras al desplazarnos para salir del colegio, ó nuestra despedida recordándonos que nos veríamos otra vez.

Sus acciones y expresiones al desencadenarse de esta manera se notan carentes del sujeto propio, es decir, de transformación y apropiación de José que es el que posee la información, se queda entonces en un contenedor de información que no da cuenta de algún proceso representacional sobre lo que sucede a su alrededor y sobre la información que extrae.

Algunas situaciones hacen pensar que José no logra realizar un proceso representacional sino que se queda con la información extraída del exterior, exponiendo solo lo que es perceptible por medio de la observación para él, como si almacenara imágenes; pues en su relación con los otros se evidencia dificultad para referirse a características de sus compañeros que no sean observables, como sus gustos, pensamientos, sentimientos. José dispone de información perceptible por sus sentidos y la expone para dar cuenta de las personas cuando el contexto se lo exige, como fue el caso de la presentación de todos los estudiantes ante las psicólogas, esto impulsó su participación empezando automáticamente a comunicar toda la información que poseía de sus compañeras.

Se podría pensar entonces que todo lo proveniente del exterior le está proporcionando una referencia y un sostenimiento para su actuar que sin esta ayuda se quedaría encapsulado en una sola acción sin poder continuar, como fue el caso que se presentó con las bolitas de colores que adornarían el plato de comida, siguió la indicación elaborando y elaborando bolitas de plastilina hasta que sus compañeras le asignaron otra tarea y esto le permitió concluir su acción e iniciar otra.

Es el sostenimiento que provee el contexto y los otros que hacen parte de este, lo que permite observar la dificultad de José, que se refiere a lo propio del sujeto, a lo que le exige generar una posición, una decisión, poner algo de sí mismo y establecerse un lugar personal. Él mismo no se permite llegar a las situaciones que tienen estas exigencias, como cuando evade las preguntas que buscan indagar por sus opiniones proporcionando respuestas incoherentes, pareciera como si este aspecto se viviera como algo angustiante. El contraste entre lo externo y lo propio, privilegiando el primero hace pensar que no hay algo consolidado en cuanto al sí mismo que le permita el sostenimiento,

referenciarse y poder actuar independientemente de los otros y es por esto que busca en el exterior indicios para sus acciones, creando formatos de actuación.

Se debe tener en cuenta que siempre van a existir indicios en el exterior y su repertorio de actuación se seguirá ampliando, acumulando formatos de acciones que serán desencadenados por el contexto, como logró observarse en varias situaciones en que la información ofrecida de manera literal estaba articulada a conceptos fijos o acciones específicas retomadas del exterior y las utilizaba para responder a las exigencias de la actividad, bajo estos términos se podría plantear que con cada acumulación de formatos José podría ser cada vez más funcional según el contexto le indique.

La pregunta que queda planteada es sobre la priorización que hace José de sus compañeras mujeres, pues se observa que la información que ofrece es solo acerca de las chicas y en particular de dos de ellas, de igual manera el tipo de información resalta sus cualidades, aunque referidas solo al desempeño escolar (aspectos que son evidenciables para José, netamente observables, pues no remiten a aspectos subjetivos). La pregunta entonces sería ¿qué es lo que ofrecen las compañeras a José para que sean prioritarias en su grupo?, este interrogante permanece abierto ya que las sesiones de observaciones no resultaron suficientes para aclarar esta situación.

Sujeto # 4 (Daniel 13 años)

- **Manera de situarse frente a la actividad**

Daniel mostró mucha disposición frente a la mayoría de las actividades propuestas, lo cual se evidenció en su interés por participar y los aportes que realizó a su grupo de trabajo, con ideas para la planeación de las actividades. Se observó bastante participación también en la elaboración de algunos elementos que hacían parte de la construcción artística de la receta, así como

en la elaboración del plato real. Es así como en la segunda sesión (diseño y plantación de la receta) Daniel es quien empieza a dibujar el plato que realizará su grupo y al mismo tiempo describe cada una de las partes que componen el dibujo.

“Aquí va el pan, luego unos tomates en rodajas, luego lechuga, luego queso...”

Particularmente en la tercera sesión (elaboración artística de la receta) Daniel se mantiene muy activo y está pendiente de lo que hace falta para que el plato este completo, de esta manera responde ante una de las preguntas que realiza una de las psicólogas acerca de la composición del plato, agregando un elemento: *“que falta el vasito”*. Entonces empieza a realizar el vaso en plastilina, al cual le dedica bastante tiempo, toma dos colores de plastilina; uno verde que será el color del vaso y otro amarillo que será el jugo que esta dentro del vaso, amasa la plastilina y luego empieza a moldear el vaso con sus manos y también con un lápiz hasta que finalmente realiza un vaso, cuyo interior esta lleno de plastilina amarilla, simulando el jugo de naranja”.

Por otra parte Daniel tiene en cuenta la consigna que se le dio al grupo y trata de hacer una relación entre los alimentos que van a preparar y la población a quien va dirigida (deportistas), sin embargo no termina las frases, parece como si no encontrara las palabras necesarias para hacerse entender.

“pues las frutas contienen las vitaminas y sales para que ellos puedan...”

En algunas ocasiones se percibió cierta fatiga e inquietud en Daniel, principalmente en las últimas sesiones y en momentos posteriores a su dificultad para responder algunas preguntas, como por ejemplo después de que intenta explicar la importancia de que los deportistas consuman frutas, ya que empieza a manipular uno de los objetos, mira para los lados, se detiene un momento y observa a sus compañeros, después de un momento emite un sonido similar a un grito y refriega sus piernas como si estuviese ansioso, hasta

que decide ir al baño. Un comportamiento similar se percibe en la última sesión (elaboración de la receta), en donde la psicóloga le pregunta ¿y tu a que ayudaste? Y el niño empieza a explicar, pero en un momento dado se muestra intranquilo y no continúa con la explicación, al parecer porque no cuenta con el repertorio necesario para hacerlo y/o por otra parte porque estaba relatando un momento de la actividad en el que él se encontraba picando una fruta, pero sus compañeros le interrumpieron y al parecer esto le molestó.

La guayaba hasta que...me dijeron que no mas, y luego ya no más y que ya no mas y yo achhh (hace un gesto como de desespero, cogiéndose la nariz).

Es así como la permanencia de Daniel en las últimas dos actividades se ve interrumpida. Por otra parte se observan incoherencias en sus verbalizaciones; palabras y frases que trae en momentos de la actividad que no guardan relación con lo que ha dicho anteriormente ó con la actividad que se está realizando en el momento. Es el caso en la tercera sesión, cuando una de las psicólogas pregunta al grupo ¿Cómo tomaron las decisiones? Y Daniel responde lo siguiente:

¡Vamos directo al grano! Indigestión

IP: Y ¿que es eso?

Era un platillo que...que...al simple mordisco...es como un plato, lo que pasa es que, que...que...el “indigeiston”, uno...como su nombre lo dice, le dan ganas de....eee indigestión.

Se observa mucha dificultad en Daniel para responder a esta pregunta, posiblemente porque no tiene unos referentes claros que le permitan explicar su respuesta, se muestra inquieto moviendo sus brazos al tiempo que tartamudea. Al mismo tiempo, Daniel trae otros elementos fuera del contexto en el que nos

encontrábamos, como por ejemplo incluye ingredientes que no hacían parte del plato que ya se había terminado y del cual ya se había hablado en repetidas ocasiones, es entonces cuando la psicóloga le pregunta ¿Qué tenía ese plato para que produjera indigestión? Y la respuesta que ofrece Daniel es la siguiente:

Hielo...pero, ¿cómo es que es? Se me olvidó. (Le pregunta a otro compañero)

Pues en lugar de hielo usando agua estancada, salsa de carne, salsa de ajo...

- **Manera de situarse frente a los otros**

Daniel no presentó dificultades para trabajar en grupo, la interacción con sus compañeros siempre estuvo mediada por el buen trato y no se percibieron manifestaciones de agresividad hacia sus compañeros, incluso en los momentos que le generaban molestia.

En los momentos de planeación y realización de las actividades tuvo en cuenta al otro; algunas veces le manifestaba a sus compañeros lo que estaba realizando, y otras veces se observó disposición para explicar a las psicólogas las veces que ellas preguntaron lo que estaba realizando, a pesar de que él ya lo había explicado, también tuvo en cuenta al otro para preguntar algo ó para incluir alguna propuesta por parte de sus compañeros a las actividades que estaba realizando, cabe aclarar que estas preguntas estaban relacionadas solamente con la tarea que se le había propuesto. Algunas verbalizaciones dirigidas a sus compañeros con el objetivo de complementar la actividad del momento ó para dar respuesta a preguntas que las psicólogas realizaron fueron las siguientes:

¿Será que le agregamos salsa?

...¿Cómo es que es? Se me olvidó. (Le pregunta a otro compañero)

¿Íbamos a hacer como una picada? (pregunta a uno de sus compañeros).

En otras ocasiones se observa cómo Daniel intenta complementar las ideas de sus compañeros, al parecer cuando está de acuerdo con ellos y hace referencia a los mismos para manifestar algo que puede estar sintiendo, pero además termina describiendo características propias de ellos. Un ejemplo es cuando la psicóloga pregunta a uno de los niños ¿Qué te gusto de la actividad? Y este responde; *“Que podemos preparar el platillo que queramos aunque nos toque hacerlo...”* lo cual es una respuesta algo confusa y entonces Daniel agrega:

Porque... Bueno que (...) o quizás uno tenga pereza ó este feliz... ¿ves? Ahí esta (señala a un compañero que esta elaborando el plato. *Es que Escarpeta es pereza...*

Se observa una respuesta imprecisa y además un vocabulario restringido, dejando ver cierta dificultad para expresar con sus propias palabras lo que esta sintiendo ó la manera como esta considerando determinada actividad. En otros momentos las intervenciones de sus compañeros, posibilitan la continuidad de sus respuestas ó su participación, como por ejemplo en un momento de la sesión 3, en que Daniel se encuentra manipulando la plastilina en silencio, después de haber dado una respuesta confusa y luego uno de sus compañeros expone lo que acabo de realizar y seguidamente Daniel también dice: *“Y mire lo que yo hice”*, mostrando el vaso de plastilina que ya había realizado.

- **Vivencia de sí mismo**

Se observa en Daniel la comprensión de las consignas que se dieron para realizar las actividades, al no presentar dificultades en la planeación y ejecución de las mismas, sin embargo sí se observó bastante dificultad para explicar con sus propias palabras lo que pensaba ó lo que estaba realizando en determinado momento, en algunas ocasiones tartamudeaba ó se quedaba en silencio manipulando algún objeto.

Era un platillo que...que...al simple mordisco...es como un plato, lo que pasa es que, que...que...el indigeston, uno...como su nombre lo dice, le dan ganas de....eee indigestión.

A pesar de la comprensión de la consigna, y la realización de todo lo que se requería para cumplir con las actividades, se evidencia la necesidad de recurrir a conocimientos almacenados previamente, los cuales se puedan acomodar a las actividades que se están realizando en el momento y que le permiten dar respuesta a las preguntas que se le realizan, pues además se mucha dificultad para expresarse, en algunas ocasiones. Por ejemplo en la sesión 3 una de las psicólogas pregunta de quien fue la idea de realizar el plato y Daniel responde;

Era de Zúñiga, Escarpeta o mía, pero yo di la idea de usar esto como cuadro y...listo.

Y al preguntarle por la idea de cuadro, su respuesta es la siguiente;

Aaha... ¿tu no has visto como esos cuadros, como esas pinturas antiguas que son como...sí? como esto así; (señala el plato que realizaron)

Por otra parte también se observa la inclusión de palabras extrañas que no guardan relación con la actividad ó con las mismas respuestas que el niño ha dado anteriormente, pareciera como si cogiera elementos de varias partes y los mezclara para emitir una respuesta. Un ejemplo es cuando le atribuye el nombre a la ensalada que van a preparar.

*“Aquí va el pan, luego unos tomates en rodajas, luego lechuga, luego queso...”
” Es una ensalada ceniza”.*

Seguidamente la psicóloga le pregunta porque se llama “ceniza” y él responde –
“Porque lleva tomate, salchicha, lechuga, queso ¡todo esto esta rayado!”, Pero no logra establecer una relación entre los conceptos, ya que cuando se le vuelve a preguntar, él se queda callado y continúa realizando otra actividad.

Otro ejemplo es cuando Daniel esta realizando el dibujo del plato (sesión 2; plantación de la receta) y trae la siguiente frase:

“miren esta salsa setecientos un mil cráneos”

IP: ¿le van a echar de esa salsa? ¿Pero cómo es esa salsa? Explícame.

Daniel: *Mira es una salsa que apenas la prueba una persona, se le vuelve la lengua ceniza.*

Daniel no se percata de las incoherencias de su discurso, pues una vez emite la respuesta continúa realizando su actividad normalmente, sin embargo sí se evidencia angustia cuando no encuentra las palabras “necesarias” para explicar algunas cosas. Es el caso cuando Daniel trata de explicar la importancia de preparar un plato para los deportistas y al no lograr responder completamente, se muestra intranquilo, observa a sus compañeros, mira para los lados y emite un sonido extraño, al tiempo que mantiene en constante movimiento sus manos y finalmente decide irse al baño.

Por otra parte, teniendo en cuenta los intereses y habilidades de Daniel se observa un gran interés en él por las motos y los carros y manifiesta tener muchas habilidades para las matemáticas.

Análisis Sujeto # 4 (Daniel 13 años)

Las observaciones realizadas a lo largo de las sesiones, dan cuenta de algunas particularidades en la manera de situarse frente a los otros, en la manera de situarse frente a la actividad y en la vivencia de sí mismo. Es importante decir que Daniel fue diagnosticado con Síndrome de Asperger a una edad temprana y es de suponer que esto influyó favorablemente en su adaptación al contexto y a los otros, así como de la adaptación de los otros hacia él mismo, teniendo en cuenta las características propias de este síndrome. Una de las principales características que se evidencian en Daniel actualmente, es la facilidad con la

que interactúa con un grupo de compañeros, lo cual puede darse debido al tiempo considerable que ha compartido con ellos desde su ingreso al colegio en la infancia, pero además de este grupo en particular, la interacción con otras personas aunque se da en menor grado, no representa mayores dificultades para él.

Al igual que José, Daniel necesitó de un apoyo ó punto de partida referencial para participar en cada una de las actividades propuestas, sin embargo lo que observamos durante las actividades, fue que la mayoría de estas referencias no se las posibilitaron sus compañeros, sino los conceptos e imágenes que él ha almacenado previamente, que bien habrán sido transmitidos a través de la televisión, el internet, los libros, etc.; estos conceptos fueron emitidos por Daniel continuamente en cada sesión y su vocabulario se caracterizó por ser técnico y en muchas ocasiones abstracto, lo cual podría llegar a confundir a quienes interactúan con él, ya que aparenta poseer un conocimiento especializado y propio, pero en realidad, solo lo está retomando para sus respuestas. En muchas ocasiones estos conceptos los enunció de manera aislada, pues algunas respuestas no presentaban coherencia alguna, de ahí que se le cuestionaba sobre sus respuestas, a lo cual él respondía utilizando siempre un referente. Un ejemplo, es en la sesión 3, cuando Daniel refiere que él dio la idea de usar el platillo como un cuadro y al preguntarle por la idea de cuadro, responde refiriéndose a unas pinturas antiguas, pero no logra explicarlo con sus propias palabras.

En otras ocasiones cuando se le realizaban preguntas sobre sus mismas respuestas y que le exigían dar una opinión propia, se percibió dificultad para expresarlo, hubo tartamudeo, intranquilidad, pues al no encontrar un referente preciso en el momento que le permitiera dar una respuesta, se angustiaba ó simplemente evadía la pregunta. Esto nos muestra que no hay una apropiación ni transformación del conocimiento, así como tampoco hay algo de sí mismo en

la información que transmite, pues solo esta almacenando información del exterior sin articularla o reorganizarla, al parecer no hay una conciencia de las incoherencias en sus repuestas.

Por otra parte Daniel presenta otras particularidades, como el discurso extravagante y con una tonalidad particular, también se observó un interés en un momento de la actividad casi obsesivo por terminar uno de los objetos de la actividad 3 (el vasito en plastilina), el cual realizó una y otra vez dedicándole bastante tiempo hasta quedar muy bien hecho. Por otra parte el interés de Daniel por las motos y los carros de carreras, así como su habilidad para las matemáticas también dan cuenta de la manera en que él mismo funciona y al presentar estos objetos una funcionalidad propia y no variable y las matemáticas al ser una ciencia exacta, se le facilitan su comprensión y funcionalidad.

Teniendo en cuenta la manera en que Daniel se posiciona frente a los otros, se observó que a pesar de que no se presenciaron dificultades en la interacción, no hubo interrupciones en el discurso de los otros, el tener en cuenta a un otro solo se presentaba para llevar a cabo una acción o complementar su mismo discurso, es decir que los otros son utilizados como una herramienta para dar continuidad a su actuar y desempeñarse en un contexto determinado.

9. Discusión

Algunas características percibidas tanto en los niños como en los adolescentes, como la literalidad de pensamiento, la evocación de información a partir de indicios, la manera como se presenta esta información (como conceptos aislados retomados de otras situaciones y carentes de un sujeto transformador) y la organización de formas de comportamiento a través de formatos identificados en el contexto, nos permiten referirnos, examinar y cuestionar el tipo de representaciones mentales construidas si es que logran construirse, y

mas allá de esto, el tipo de implicaciones que puede tener este aspecto en la construcción de *sí mismo*.

Partiendo de la idea que plantea Piaget que “*la representación comienza cuando los datos sensoriales se asimilan no a elementos perceptibles realmente, sino meramente evocados*” (Piaget, 1951. Citado por Perner 1994.) podríamos pensar que estos niños y jóvenes no alcanzan a construir una representación, pues la información de la que disponen está ligada estrechamente a la experiencia sensorial, siendo la presencia de elementos perceptibles los desencadenantes de la información obtenida, como si fuera una imagen de la realidad, sus evocaciones se limitan a características perceptibles en el ambiente, no desencadenadas espontáneamente.

Por otra parte, muchos autores, entre estos Leslie y Perner podrían ofrecernos sus aportes antes de referirnos a la construcción de representaciones mentales en general, al plantearnos diferentes tipos de representaciones como *el modelo único y los modelos múltiples* (Perner, 1994), y *las representaciones primarias y representaciones secundarias* (Leslie, 1987) que a pesar de sus diferenciaciones y caracterización por tipos de representaciones plantean de antemano un proceso representacional desde las primeras etapas del desarrollo. Para ellos, *el modelo único* (Perner, 1994) o *las representaciones primarias* (Leslie, 1987) en términos de Leslie, muestran una representación de las cosas tal y como son a partir del conocimiento que tienen del mundo, esta representación puede contener diferente tipo de información pero estará ligada a una realidad (Sadurní, 2003), serán los *modelos múltiples* (Perner, 1994) y las *representaciones secundarias* (Leslie, 1987) que permitirán representaciones no de las cosas como son sino como podrían ser (Sadurní, 2003).

Seguramente, según sus aportes Perner y Leslie considerarían de acuerdo a las observaciones de los niños y jóvenes con modos relacionales tipo Síndrome

de Asperger, la presencia de un *modelo único* o *representaciones primarias*, debido a la dependencia tan marcada de sus evocaciones con la información evidenciable en el exterior.

Es importante afirmar que los planteamientos de Perner y Leslie se ajustan a lo observado, en cuanto se discute la vinculación existente de la información que brindan los niños y jóvenes del contexto, con la realidad tal y como se presenta. Sin embargo nosotras nos alejamos un poco de la idea de considerar a estos primeros procesos mentales como representaciones, como si lo contemplan estos autores, puesto que una representación del exterior como se percibe para el individuo implica unos primeros significados sobre lo que se observa, característica que no logramos vislumbrar en nuestra población estudiada, pues lo que evidenciamos es un almacenamiento de información que pudo ser adquirida a través de diferentes medios; (televisión, internet, libros, personas, etc.) de una manera literal y la cual es reproducida sin tener en cuenta la relación con el contexto, dando cuenta de que no hay una apropiación ni transformación de la información.

Partimos entonces de la definición de Piaget que nos muestra un aspecto importante para considerar en la representación mental, como son los datos sensoriales asimilados no a elementos perceptibles sino meramente evocados, pensamos a partir de esta definición junto con momentos de discusión con María Eugenia Villalobos que la representación implica algo más que una imagen de lo exterior, exige una reorganización de los elementos, una transformación, un paso del sujeto por esta experiencia que le permita situar algo de sí en esta construcción.

Los aportes de Piaget (1936/1953) ofrecen un sustento teórico a nuestras observaciones, pues al plantear que la generación de procesos mentales pasa

primero por elaboraciones de esquemas sensoriomotores que facilitan la evolución posterior a representaciones mentales nos ofrece un momento previo a estas elaboraciones, permitiéndonos situar a los niños y jóvenes en esta etapa.

Estos esquemas sensoriomotores están ligados al estímulo, a las experiencias perceptibles que se tiene sobre el contexto y no sobre objetos particulares, en este caso, como lo explica Perner (1994) la información obtenida de la experiencia crearía un *esquema interno* que produciría diferentes comportamientos.

Lo que evidenciamos con los casos de estudio son evocaciones de información de imágenes dispuestas bajo un indicio, que refieren a una realidad tal cual se presenta, sin ninguna transformación por el propio sujeto que la vive. Observamos entonces esquemas sensoriomotores que han sido creados a partir de una información particular que refiere a experiencias perceptibles y que son evocados a partir de indicios (situaciones y/o palabras particulares) y que les indican, a partir del esquema elaborado, el tipo de comportamiento a seguir. Este tipo de construcciones no les permiten relacionar diferentes conceptos, articularlos, organizarlos ó reorganizarlos, es por esto que se muestra la literalidad de su pensamiento, se observan encapsulados en un mismo referente y en algunos momentos sus aportes resultan incoherentes.

Podríamos entonces argumentar que en los niños y adolescentes observados no se evidencia una construcción de representaciones mentales como tal sino lo que Piaget llama esquemas sensoriomotores, teniendo en cuenta que en el caso de la población infantil, que es la de corta edad, estos procesos debían de haber evolucionado aproximadamente después del año y medio según lo planteado por Piaget y Perner.

El hecho de no alcanzar representaciones mentales y permanecer en un nivel primario en cuanto lo representacional pone de base la dificultad para entrar en relación con los otros, y de poder comprender los fenómenos de orden simbólico, en cuanto a la manera como alcanzan a percibir su contexto, compuesto de indicios, y de esta forma actuar sobre él de acuerdo a lo que les exige. Permanecer en este nivel les permite, como se ha observado, una funcionalidad en las situaciones que se les presentan, logran responder y dar cuenta de lo que se le pide, sin embargo es notorio las características particulares de sus respuestas, lo que produce que su comportamiento sea observado por los otros como extraño, sin que ellos mismos se percaten de su irregularidad, pues no tienen las herramientas para esta reflexión.

Este ultimo aspecto sobre la capacidad de percatarse acerca de lo que concierne a las características propias de su comportamiento como individuo, nos muestra, en términos de las representaciones mentales, que la dificultad para lograr este proceso mental implica de igual manera, la ausencia de una *representación de sí mismo*, pues esta requeriría una consciencia que le permita vivirse a sí mismo en estas experiencias, teniendo la posibilidad de reconocerse, construirse subjetivamente a partir de su experiencia vital; diferenciarse del otro, ser referente de sí, ofreciéndose un lugar en el mundo.

Sin embargo, a pesar de evidenciar esta ausencia en la representación de *sí mismo*, y de una actuación espontánea que involucre una posición propia y autentica, logramos observar otros aspectos en el comportamiento de estos niños y adolescentes que resultan interesantes; pues la acumulación de información, evocación de esta misma bajo determinadas condiciones y la consonancia con las acciones de los otros, entre otras, les permite cierta funcionalidad bajo diferentes escenarios, responder a las exigencias y ser percibidos por los otros como individuos con características particulares.

Nos preguntamos entonces sobre aquello que estamos observando, porque al concebir en los niños y adolescentes una no construcción de sí mismos como sujetos psicológicos que les permita reconocerse a ellos mismos diferenciados de los otros, consecuentemente estaríamos concibiendo el no reconocimiento del otro; la pregunta que se plantea teniendo en cuenta la interacción que presentaban y la manera como respondían a las actividades es; ¿como se pueden catalogar los aspectos que evidenciamos en estos niños y adolescentes? y, según la ausencia de construcción de sí mismos y de los otros, ¿Que sería entonces lo que estamos observando?

Para responder a estas interrogantes encontramos en los planteamientos de Winnicott sobre el *falso self* un aporte importante para comprender los resultados obtenidos en nuestras observaciones, a pesar de que sus planteamientos teóricos no refieren a este tipo de trastornos del espectro autista, sino al desarrollo normal, encontramos en sus contribuciones descripciones de características que se ajustan con los aspectos evidenciados en los niños y adolescentes con modos relacionales característicos del Síndrome de Asperger.

Winnicott nos habla de un *self* falso y un *self verdadero* como roles que ejerce el sujeto, teniendo cada uno sus características particulares las cuales son consecuencia de las primeras relaciones objetales y del papel que ejerce la madre, al responder ó no a las necesidades de su hijo. Cuando se refiere específicamente al *self falso* le atribuye una naturaleza defensiva que procura ocultar el *self verdadero*, se caracteriza por estar reducido a la sumisión, construir relaciones falsas y ser una copia de alguien, pues carece de espontaneidad. Podría ser percibido por las demás personas como una personalidad real, sin embargo es una falsa construcción, que se ajusta al momento y a las personas.

Podemos entonces plantear que los niños y jóvenes observados no muestran una construcción de *sí mismo*, pues la ausencia de lo propio en su discurso y en sus acciones, y la carencia de una representación de sí, indican una estructura psicológica particular de tipo Autística caracterizada por un vacío en sí mismo; lo cual se evidencia en la necesidad de referenciarse en el otro y una dependencia de los indicios del contexto y de los otros, para poder ofrecer algo en la interacción.

A pesar de las similitudes observadas entre algunas de las características del falso self y la estructura psicológica de los niños y adolescentes observados, como las falsas relaciones, la carencia de espontaneidad y la copia realizada del otro, no podríamos argumentar que en el caso de estos sujetos se trate de la construcción de un falso self, ya que hablar de falso self implica hablar de una constitución de sí; aunque sea de un self que está frágilmente constituido, cuyo mecanismo de funcionamiento en la vida es la falsedad. Por el contrario la organización de los niños y adolescentes no evidencia una constitución de sí, ellos viven en un vacío que requiere la presencia del otro para poder mantenerse, mas no para acomodarse a las exigencias del medio ó a las normas sociales como lo busca el falso self.

Según los planteamientos de Winnicott el falso self tendría una función particular, la cual consiste en esconder al *self verdadero*. A pesar de que este falso self que nos plantea Winnicott no es comparable con la estructura psicológica de los niños y adolescentes que observamos, si puede notarse que este tipo de organización Autística ofrece un papel específico como en el caso del falso *self*. En estos casos la función que desempeña la estructura psicológica sería permitir la permanencia de los sujetos en un determinado contexto, sin que se asuman a ellos mismos, ya que en estos niños y adolescentes siempre está presente una construcción elaborada a partir de lo

que provee el otro y el contexto, tomando la información tal y como se presenta y reproduciéndola literalmente como parte de su discurso. De esta manera la organización psicológica produce a partir del funcionamiento por indicios cuando se está ante una situación que los suscita, unos sujetos que siguen una secuencia, son funcionales y parecen *participar* de las actividades propuestas, reaccionando en función de cómo les llegan las sensaciones, lo cual facilita un camuflaje en el medio, pasando desapercibidos por los otros, generando la impresión de una verdadera comprensión y apropiación de su actuación.

Esta estructura psicológica muestra, como diría Maria Eugenia Villalobos; una *ausencia de consciencia de sí*, que evidenciamos en las diversas manifestaciones de los comportamientos de los niños y jóvenes, en los cuales no se observa una posición del sujeto, no hay una transformación del conocimiento, ni diferenciación del otro, pues a pesar de que responden, les es muy difícil reconocer en sí mismos sus posibilidades ó dificultades que les permitan discernir teniendo en cuenta a uno otro. Tampoco evidenciamos acciones espontáneas, pues sus acciones y respuestas se ajustan a ciertas exigencias de los otros ó del medio y son desencadenadas a partir de indicios. En términos de Pontalis (1978), al hablar de esta *ausencia de sí* estaríamos evidenciando un *espacio psíquico vacío*, un espacio personal que no se constituye.

Al no constituirse el espacio psíquico se presenta como una *envoltura* vacía que hay que llenar, es en este momento donde el medio ejerce un papel importante, pues es el que nutre con información y ofrece los medios que posibilitan su mantenimiento y funcionamiento en el medio, como su única manera de existir. Es por esto la importancia con que se presenta este medio y las características que debe poseer, pues al ser el que mantiene el equilibrio debe permanecer constante ante la fragilidad de la estructura psicológica que sostiene al

individuo. Cualquier cambio alteraría al individuo, generándole una angustia de existencia, si se altera la estructura externa que lo sostiene, la *envoltura* que ha tomado como referencia el exterior se altera pues no tiene su sustento y puede generar una angustia de destrucción, como lo que se observó en uno de los niños a quien se le imposibilitaba asumir nuevas situaciones.

Finalmente, podemos argumentar que lo que evidenciamos es una estructura psicológica particular de tipo autístico que permite el mantenimiento del sujeto en su contexto. Al nutrirse de la información del exterior pueden desplegarse comportamientos relacionados con las exigencias del medio a partir de indicios, aunque en varias situaciones debido a la literalidad con que se incorpora esta información, así como la manera en que se reproduce puede resultar incoherente, con el contexto ó la situación en la que se encuentra, sin embargo, este tipo de organización le provee cierta funcionalidad a los sujetos.

10. CONCLUSIONES

Los sustentos teóricos y la relación establecida entre los mismos, con las observaciones realizadas de los niños y adolescentes con quienes elaboramos este trabajo, fueron el punto de partida para dar nuestras primeras interpretaciones e iniciar la etapa de análisis y discusión de nuestros resultados, de esta manera se posibilitó la comprensión de los aspectos de la construcción de sí mismo, dando respuesta a nuestro principal objetivo. Al mismo tiempo ampliamos nuestros conocimientos acerca de las principales características de sujetos con Síndrome de Asperger, sin dejar de lado su individualidad, ya que a pesar de que sus modos de comportamiento respondían a unas generalidades propias de esta organización psicológica (sujetos con MRA), lo cual fue significativo a la hora de realizar el diagnóstico, es preciso decir que las formas de situarse frente a cada una de las actividades propuestas y frente a los otros presentaban particularidades.

Nuestro objetivo principal fue contribuir a la comprensión de los aspectos de la construcción de sí mismo en niños con Síndrome de Asperger, para tal efecto realizamos una caracterización de las habilidades interactivas de niños y adolescentes con MRA, a partir de lo observado durante los momentos y actividades de juego, las cuales dieron cuenta de las particularidades de cada sujeto, pero también de características generalizadas, lo que demuestra las dificultades que presenta este tipo de organización.

Una de las características evidenciadas en estos sujetos a lo largo de todas las sesiones, es la necesidad de sostenimiento en el otro, en el contexto; este se da en cada uno con algunas particularidades ó en algunos puede ser mas evidente que en otros. Sin embargo se puede decir que es característico de estos cuatro sujetos la necesidad de seguir los patrones instaurados por los

otros; son los que generan la dinámica a seguir, construyen el formato de cada situación o actividad, y ellos solo pueden seguir sus acciones, lo cual les permite de alguna manera continuar en la dinámica, y ser funcionales ante la mirada del otro, y es esa condición de participante lo que le permite permanecer dentro de ese sistema de funcionalidad.

Las formas de manifestar la angustia ante ciertas situaciones tiene características individuales, aunque la naturaleza de esa angustia tenga como génesis la fragilidad de su existencia y la vulnerabilidad que les impide afrontar situaciones que los confronte con sí mismos o que les exija ser agentes activos en su propio contexto. Cada sujeto sortea la situación de manera diferente, en el caso del niño de 6 años (sujeto #1) se ve un desvanecimiento de cualquier expresión subjetiva, y en otro caso como el niño de 5 años (sujeto #2), la angustia se manifiesta por medio de impulsos agresivos o evitativos ante la presencia de un otro.

En el repertorio lingüístico la diferencia significativa se observa al comparar los niños con los adolescentes, pues es evidente la influencia no solo del momento del desarrollo en el que se encuentran, ya que la población adolescente posee más experiencias vividas que los niños, lo cual les permite manejar una cantidad mayor de conceptos que la población infantil. Además el nivel académico o las condiciones escolares son factores que influyen en la configuración de las habilidades interactivas que poseen; teniendo en cuenta el estrato socioeconómico en el que se encuentra cada grupo, los niños en un colegio de estrato dos de la ciudad de la Cali y los adolescentes en uno de estrato seis en donde las clases se desarrollan en grupos pequeños de estudiantes y su enseñanza es especializada para una población con dificultades particulares en el desarrollo.

Sin embargo no se puede decir que haya mayor progreso en la constitución de un sujeto más que en otro, si no que el curso de su desarrollo ha tenido influencias diferentes y las condiciones del contexto en el que se desenvuelven les da los elementos para funcionar según las necesidades o los formatos establecidos en cada caso; particularidad determinante para la dificultad en dar un diagnóstico apropiado y a temprana edad, pues ellos logran entrar en la funcionalidad y sus dificultades pueden pasar por desapercibidas debido al camuflaje que logran al asumir los comportamientos o el hacer del otro y seguirlo como si fuera el propio.

Consideramos entonces que los niños y adolescentes observados no establecen relaciones interpersonales, pues no logran una representación de sí mismo ni del otro que les permita diferenciarse, reconocer al otro y actuar en función de esto; por otra parte se observan ciertas habilidades interactivas que les permiten responder a las exigencias del medio y ser funcionales.

La ausencia de representaciones mentales nos permiten comprender las particularidades con que se presentan sus actuaciones; cómo éstas permiten su funcionalidad, y dan cuenta de una carencia en la construcción de sí mismo, ya que al referirnos a la dificultad para lograr representaciones nos remitimos a un proceso anterior que se produce antes de este establecimiento, lo que logra evidenciarse en estos niños y adolescentes es la permanencia en un esquema sensoriomotor que esta compuesto por imágenes dispuestas del exterior que proveen información determinada sobre el medio, este conocimiento que se evoca a partir de indicios específicos ofrecidos por el medio o por el otro se muestra carente de un sujeto que lo transforme y lo atraviese, se despliega tal y como ha sido incorporado. Esta situación demuestra una imposibilidad para establecer una posición propia en los niños y jóvenes, lo que los mantiene en consonancia con las acciones, opiniones, e indicaciones de sus compañeros.

Este mecanismo de respuesta les permite mostrarse como participantes en el medio, funcionando de acuerdo a lo que se le exija, dependiendo de igual manera de lo que provee el otro para desencadenar sus respuestas, el papel de lo externo al individuo es importante, pues es a partir de este que el sujeto actúa y puede mostrarse funcional.

La ausencia de una posición propia, la dependencia del exterior y la dificultad en el establecimiento de representaciones permiten considerar en los individuos observados la dificultad para representarse a si mismos y por lo tanto construirse a si mismos. Sin embargo queda claro que se evidencia un comportamiento particular y unas características que permiten la funcionalidad de los individuos en el medio, y una adaptación al mismo.

De esta manera la estructura psicológica de tipo autística les permite camuflarse en el medio, pasando desapercibidos y en algunos momentos dificultando su diagnóstico, se perciben como individuos con actuaciones extrañas y particulares pero en muchas ocasiones desde el entorno escolar se le atribuye diferentes causas a estos aspectos, en el caso de los niños del estudio que carecían de un diagnóstico previo, las docentes los referían como niños con problemáticas comportamentales de agresividad, de no acoplarse al grupo, o situaciones relacionadas con su proceso de desarrollo, sin embargo uno de ellos al responder ante las exigencias académicas se mostraba ante su profesora como un buen estudiante con ciertas dificultades que resultaban irrelevantes en este contexto, ya que no alteraban su proceso de aprendizaje.

Finalmente, teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación puede considerarse que las habilidades interactivas de los niños y adolescentes observados permiten que estos reconozcan ciertos indicios en el contexto y respondan a las exigencias de este, sin embargo no

logran alcanzar aspectos intersubjetivos en estas interacciones, pues responden automáticamente a partir de ciertas situaciones que desencadenan su comportamiento, sin que los aportes que ofrecen estén transformada por ellos mismos ni tenga en cuenta al otro como participante de un dialogo, el otro es utilizado entonces como una herramienta que permite la participación, es a partir de las acciones y expresiones que ofrecen los otros que los individuos reproducen su actuar y se involucran en las actividades, es por esto que se puede concluir la importancia del otro y del contexto en la medida en que poseen indicios para que los individuos desarrollen su actuar y gracias a su estructura psicológica propia, puedan camuflarse en los diferentes escenarios en que estén presentes.

11. BIBLIOGRAFÍA

Arias Castro, S., & Arias Redondo, M. (2004). Síndrome de Asperger: Características y tratamiento, claves para la integración escolar. *Campo Abierto: Revista de educación* (25-26), 93-108.

Belinchon Carmona, M., & Olivar Parra, J. S. (2003). Trastornos del espectro autista en personas con (relativo) alto nivel de funcionamiento: Diferenciación funcional mediante análisis multivariado. *Acción Psicológica*, 2 (3), 223-238.

Claux, M. (2006). Consideraciones diagnósticas del Síndrome de Autismo y Asperger. *Seminario Internacional Síndrome de Tourette y Asperger: Una visión de Oliver Sacks*.

Cyrułnik, Lavalley, Colmenares, Villalobos, & Balegno. (1997). *Psicosis y Cognición, del nacimiento de la significación a la construcción del símbolo*. Casa Editorial RAFUE.

Dagmar Gabriela Nedelcu, B. C. (2007). Integrando el Síndrome de Asperger en la educación secundaria obligatoria: desafíos y respuestas. *IX congreso internacional galego-portugues de psicopedagogía*.

Delgado, A. (2004). Documento interno de trabajo para el curso introducción a la Psicología clínica.

Fernandez Muñoz, F. (2010). Orientaciones para el área de Educación Física sobre alumnos con Síndrome de Asperger. *EmasF: Revista digital de educación física* (3), 56-68.

Freud, S. (1920-22). Psicología de las masas y análisis del yo. En S. Freud, *Mas allá del Principio del Placer* (Vol. XVIII). Obras Completas.

Garcia Vargas, E., & Jorreto Lloves, R. (2005). Síndrome de Asperger: Un enfoque multidisciplinar. *Actas de la 1.a jornada científico-sanitaria sobre Síndrome de Asperger*. Sevilla.

Gonzáles Silva, F. (2006). El estudiante Asperger: Una comprensión desde el enfoque de la alteridad. *Educere: Revista Venezolana de educación* (35), 611-620.

Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. (M. Nuñez, Trad.) Madrid: Alianza editorial S.A Madrid.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 217-250.

Linaza, J. & Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en desarrollo psicológico del niño*. Editorial Anthropos Promat, S. Coop. Ltda.

Martin Garcia, M. J., Gómez Becerra, I., Chávez Brown, M., & Greer, D. (2006). Toma de perspectiva y teoría de la mente: Aspectos conceptuales y empíricos. Una propuesta complementaria y pragmática. *Salud Mental*, 29 (6).

Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. (M. A. Galmarini, Trad.) España: Paidós.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Ediciones Morata S.A.

Riviere. (1997). Desarrollo normal y autismo. *Curso de Desarrollo normal y autismo*. Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife.

Riviere, A., & Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Aique Grupo editor S.A.

Sadurní, M., Rostán, C., & Serrat, E. (2003). *El desarrollo de los niños paso, a paso*. España: UOC.

Spitz, R. (1998). *El primer año de vida del niño*. México D.F: Fondo de cultura económica.

Stern Daniel N. (1991). *EL MUNDO INTERPERSONAL DEL INFANTE*. Paidós, Argentina.

Utria Rodríguez, O., & Calle de Medinaceli, J. (2004). Trastorno de Asperger en adolescentes: Revisión del concepto y estrategias para la integración escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (3), 517-530.

Villalobos, M. E. (s.f.). El juego de títeres como expresión de la comprensión relacional.

Villalobos, M. E. (2009). El sujeto Psicológico y los procesos identitarios.

Villalobos, M. E. (s.f.). Los estadios del desarrollo libidinal, desde una perspectiva Psicoanalítica.

Winnicott, D.W. (1979). *Realidad y Juego*. Gedisa editorial. España.

Winnicott, D.W (1975) *El proceso de maduración en el niño*. Laia. Barcelona

12. ANEXOS

ANEXO 1

RUBÉN (sujeto 1)

DESCRIPCIÓN DE ACCIONES Y VERBALIZACIONES DEL NIÑO EN LA ACTIVIDAD	INTERPRETACIONES
Actividad Ronda “El Lobo” (1)	
Se les pide a los niños que propongan un juego y le expliquen a las psicólogas como se juega. El juego que plantean los niños por unanimidad es “El Lobo”. Todos se disponen a formar una rueda, ante la pregunta quien quiere ser el Lobo, todos empiezan a saltar, levantando la mano y gritando al mismo tiempo <i>“Yo quiero ser el Lobo”</i>. Rubén hace lo mismo que sus compañeros, también levanta la mano, diciendo yo, yo.	Se puede observar que Rubén actúa siguiendo a los otros niños (levantar las manos y decir yo, yo), cuando se le plantea “ser el Lobo”, la expresión de sorpresa y lagrimas en los ojos conduce a pensar que el no parece reflexionar sobre las implicaciones de su pedido, como los otros niños que si desean ser el Lobo y asumen el rol, pareciera entonces que su pedido estuviera supeditado a lo que hacen los niños del grupo y no por una intención propia a seguir, no tiene

Una de las psicólogas señala a Rubén indicándole que él comenzará siendo el Lobo, es entonces cuando Rubén cambia la expresión de su rostro mostrándose sorprendido, deja de saltar y se queda quieto en el mismo lugar. Inmediatamente se le indica su ubicación en el centro de la ronda para iniciar el juego, así como los demás niños estarían cantando y girando a su alrededor. Las respuestas que da el niño ante las preguntas que sus compañeros formulan dando continuidad al juego van acorde con este, sin embargo se observa algo nervioso, ya que sus ojos se notan llorosos y realiza pocos movimientos, quedándose en una sola posición sin expresar corporal ni gestualmente las acciones que se supone está haciendo el Lobo durante cada momento de la ronda.	en cuenta que su acción podría desencadenar la posibilidad de que él asumiera el papel de Lobo, quedándose en esta situación concreta y actual sin vincularla con las posibles situaciones posteriores, podría decirse que es un escenario aislado en el que actúa de acuerdo con las acciones que establecen los otros. Rubén se limita a responder las preguntas que se le hacen respecto a las acciones que hace el Lobo antes de salir a perseguir los niños. En esta posición él no tiene a quien seguir, lo que nos permite decir que el actúa en consonancia con las acciones y palabras de los otros niños, esta posibilidad de hacer lo que los demás hacen le ayuda a actuar en las actividades y mantenerse tranquilo frente a estas, lo que no ocurre cuando él debe ser el Lobo, pues es quien debe representarse y agenciar las acciones propias de la ronda.
--	---

Actividad Ronda “La Culebra”	
Todos los niños forman una culebra, situándose uno detrás del otro y empiezan a desplazarse por todo el salón, mientras se canta repetidamente: <i>“no me picas tú, culebra, con tu rabo azul, culebra”.</i> Se pregunta a todos los niños quien quiere ser la cabeza, todos contestan saltando, levantando la mano y diciendo “¡yo!, ¡yo!, ¡yo!”, excepto Rubén que permanece callado en la misma posición. Al comenzar la actividad él se dispone en el sitio que sus compañeros dejan libre, estos lo empujan y quitan varias veces de lugar, él sin decirles nada se acomoda nuevamente a la posición que le dejan. Una de las psicólogas dirige la actividad indicando las acciones que deben realizar con la culebra formada, como caminar rápido, lento, en puntas, en un pie, entre otras.	Las respuestas de Rubén en esta actividad están relacionadas con lo sucedido en la actividad anterior, ambas se realizaron en la misma sesión. A diferencia del juego anterior, en este Rubén no realiza ninguna solicitud cuando se pregunta quien quiere ser la cabeza de la culebra, todos los niños saltan, levantan la mano y dicen ¡yo!, pero Rubén permanece quieto en la misma posición, posiblemente debido a la experiencia anterior en la que a partir de su pedido tuvo que asumir una posición donde se notaba su incomodidad y dificultad para apropiarse del rol. Evidenciando que su actuar depende de sus experiencias anteriores, es a partir de esto que su repertorio para actuar se enriquece y se modifica su comportamiento teniendo las mismas condiciones, él podría establecer esta relación: características similares e indicios semejantes producirían posiblemente la situación que había vivido.

Rubén sigue la instrucción al pie de la letra, realiza los movimientos de la misma forma como los indica la psicóloga, en ningún momento realiza una actividad diferente a la que le proponen ni crea algún otro movimiento. A diferencia de sus compañeros permanece constante en la actividad hasta que las psicólogas la dan por terminada, siempre con las mismas expresiones en su rostro, sin demostrar gusto ó disgusto ante la actividad, tan solo participa realizando todas las acciones que se le indican.	No se podría afirmar que llega hasta la complejidad de una reflexión, sería un establecimiento de relaciones, en términos de estímulo-respuesta. Rubén realiza lo que se le solicita, tomando como referencia para actuar, los movimientos y gestos de quien lo guía, mostrando su dificultad para crear y proponer acciones determinadas por el mismo. En esta actividad se le nota cómodo, participando, debido a que tiene a quien seguir, alguien en quien apoyarse.
Actividad Dibujo	
Todos los niños se sientan en el piso formando un círculo, cada uno con una hoja y sus colores se disponen a dibujar un muñeco. A diferencia de los otros niños que construyen dibujos que no tienen en cuenta las actividades previas que se	En esta actividad se observa como Rubén plasma la experiencia que ha vivido de manera exacta, trasladando el personaje de la canción al dibujo que se le pide que elabore sin arriesgarse a la creación de uno nuevo, no se logra ver la manera como significa la experiencia, lo que hace dudar si este proceso está

desarrollaron, Rubén dibuja primero un muñeco al que el mismo denomina “Pin-pon”, el cual está relacionado con una canción que se había cantado instantes previos. Este dibujo no lo termina porque argumenta que no le alcanza el espacio para hacerle las piernas, a pesar de la indicación de la psicóloga de un espacio vacío abajo de la hoja él sigue insistiendo en que no tiene suficiente espacio, se niega continuar el dibujo y pide otra hoja en blanco, entonces lo deja hasta la parte del tronco. En la nueva hoja comienza a realizar el dibujo de un oso, este dibujo si lo termina, sin embargo las características de este dibujo mantienen una estereotipia.	presente. No hay transformación de esta, reflexión, significación, ni asumir una posición, posiblemente las representaciones se vinculan a la experiencia sensorial o de la acción pero no a una experiencia elaborada y trasformada por él. Por otra parte, las características del dibujo como su tamaño en relación con la hoja en donde se está realizando nos indica una ausencia de anticipación y planificación en la construcción del muñeco por parte de Rubén, que tampoco se presenta aun cuando se percata de la falta de espacio para la terminación del muñeco, concentrándose solo en la parte que le presenta dificultad sin considerar la configuración completa del muñeco para la resolución del problema, parece que el dibujo se presentara de forma fraccionada para Rubén y su realización dependiera de una ejecución de pasos establecidos e inamovibles, al existir un problema en uno de ellos no puede plantear una reorganización de los anteriores, pues implicaría
--	---

	retroceder, así que permanece en una negativa de continuar. La solución que el encuentra en esta situación es la construcción de un nuevo dibujo partiendo de una hoja en blanco que permite la posibilidad de empezar de nuevo, desde los primeros pasos.
Actividad Ronda “el Lobo” (2)	
Una vez escogido quien hará el papel de Lobo, los niños se disponen en una ronda cantando: <i>“jugaremos en el bosque mientras que el Lobo no está ¿Lobo estas?”</i> Después de la respuesta del Lobo, <i>“voy a salir a comerlos a todos”</i>, los niños salen corriendo, para diferentes lugares en el salón en que se juega la ronda. Rubén sale a correr y continua haciéndolo aun cuando no es a él a quien persiguen, mientras tanto la niña que hace de Lobo persigue a los otros compañeros. La	La permanencia de Rubén en una misma acción durante el juego, como correr, indica una posible ausencia de comprensión del juego ó una asimilación parcial de las reglas que implica, considerando solo la parte que refiere a <i>correr para no dejarse coger</i>. A pesar de esta ausencia ó de la parcialidad a que se deba su comportamiento continúa siendo funcional para su participación en la actividad.

psicóloga pregunta a la niña que hace de Lobo. IP: <i>¿Ya los cogió a todos?</i> Niña: <i>“no, falta él”</i> (señalando a Rubén) Rubén: <i>“y ella”</i> (señalando a otra niña) IP: <i>“Rubén no se ha dejado coger”</i> La niña empieza a corretear a Rubén por todo el salón. IP: <i>“Rubén corre mucho”</i> Otra niña que está observando: <i>“Rubén déjese coger”</i>. El tiempo que transcurre para que Rubén se deje coger de sus compañeras es largo, en comparación con el tiempo que se demoran los otros niños. Cuando se realiza de nuevo la ronda, otra niña hace el papel de Lobo. En esta ocasión también es Rubén el último que se deja coger. Se comienza de nuevo la ronda y se designa a Rubén para que haga de Lobo.	Las respuestas de Rubén siguen un orden lógico, es posible que posea un repertorio establecido que le permite seguir el formato del juego y participar de este. Por otra parte se observa que el desencadenamiento de sus respuestas se debe en gran medida a la murmuración que realiza de la canción siguiéndola mientras sus compañeros la cantan, parece que es el recurso utilizado para identificar el formato y mantenerse en el juego. Otra característica de su participación en el juego es el
--	---

Las respuestas que da Rubén ante la pregunta “¿Lobo estas?”, son las siguientes: <i>“me estoy bañando”</i> <i>“me estoy echando el jabón”</i> <i>“me estoy secando”</i> <i>“me estoy poniendo el pantalón”</i> <i>“me estoy poniendo la camisa”</i> <i>“me estoy poniendo el sombrero”</i> <i>“me estoy poniendo los zapatos”</i> <i>“estoy buscando las llaves”</i> <i>“voy a salir a comer a todos”</i> Las respuestas de Rubén siempre estuvieron acompañadas de un movimiento constante de su pierna, al tiempo que seguía la canción que los niños cantaban, murmurándola.	movimiento estereotipado que permanece a través de un movimiento de sacudir su pierna, el cuál no guarda ningún sentido ó relación con la actividad que se está realizando en el momento; puede verse como una forma de mostrar la angustia que le produce ejercer el papel de Lobo, la figura principal de la ronda, y que todas las miradas estén sobre él, puede ser también la imposibilidad de soportar la mirada del otro.
Actividad “jugar a ser muñecos”	
La psicóloga pregunta a los niños si ellos tienen	

muñecos en su casa, “*que muñecos tienen, de que están hechos esos muñecos*”.

Rubén: *un osito de peluche.*

Los demás niños continúan respondiendo; “*de madera, de algodón, etc.*”, mientras Rubén observa atentamente.

Rubén: *Yo tengo un pato*

IP: ¿y de que esta hecho el pato?

Rubén hace unos movimientos con sus manos y se queda pensando.

IP: ¿de algodón?

Rubén: *Sí*

En un momento de la actividad se juega a ser un payaso que sale de una caja, para lo cual una de las psicólogas les dice:

¿Como seria si todos están dentro de la caja y yo le

Se observa una necesidad de seguir a los otros, sigue en consonancia con las acciones generadas por estos, su funcionamiento se presenta de acuerdo a las acciones de sus compañeros, sin que se mantenga sobre lo que el mismo parece haber comprendido e iniciado, no da importancia a lo propio.

Las frases que expresa Rubén sobre los muñecos que se representan en el juego, como los de hielo y los de lana, muestran la relación que logra establecer entre los objetos y sus propiedades físicas, pero esta relación se encuentra a un nivel básico de comprensión, que no le permite trascender a una relación compleja ó representacional del muñeco en este caso. Por ejemplo; cuando se propone hacer la representación del muñeco

<i>doy vueltas?</i> Inmediatamente Rubén se agacha juntando sus rodillas, la cabeza abajo encima de estas y los brazos alrededor, cuando voltea la cabeza y observa que las niñas se han organizado una seguida de la otra, él corre a hacerse al lado de ellas formando una fila. Cuando la psicóloga hace como si terminara de dar vueltas a la caja diciendo - ¡ya!-, todos saltan. Otro de los muñecos a los que se juega a ser son los de hielo, ante la pregunta: <i>¿como serian?</i> Rubén contesta; <i>“Si uno los pone al lado de una vela o al sol se derriten”</i>. Al colocarlos al lado de la ventana, en donde entra el sol, uno a uno van “derritiéndose”, inmediatamente después de caer al piso uno de los niños (que se encuentra frente a Rubén), este cae en seguida realizando los mismos movimientos. Se continua con una propuesta de una de las niñas; muñecos de lana, ante la misma pregunta: <i>¿como serían?</i>, Rubén contesta; <i>“cuando van a caminar</i>	de lana; la relación que hace Rubén es: bola de lana que rueda- muñeco de lana que rueda, no da cuenta de otras posibilidades y relaciones que se pueden establecer. Es de suponer que el niño toma como referencia el conocimiento que tiene del material, para establecer la relación, no se evidencia una movilidad de pensamiento, una transformación en lo que fue perceptible para acomodarlo y organizarlo según las condiciones de la actividad. En algunas situaciones esto puede pasar desapercibido, ya que su conocimiento no altera o contradice las funciones propias del muñeco, sin embargo en otros momentos esta literalidad que permanece muestra una incoherencia, en ambas circunstancias el saber que se reproduce bajo un indicador (hielo o lana) permite la funcionalidad con una respuesta ante la exigencia del contexto.
--	---

<i>ruedan”.</i> Se disponen unas colchonetas para que “rueden” los muñecos de lana, todos los niños pasan haciendo rollos.	
Actividad con títeres	
Se retoman los nombres que cada niño puso a sus títeres, y se da inicio a la actividad, dándole la palabra. IP: <i>¿y cómo se llama el súper héroe?</i> R: <i>Camilo</i> Los personajes empezaron a dialogar dirigidos por una de las psicólogas; Rubén observa sin participar de la conversación y todo el transcurso del juego él estuvo sentado al lado de otras niña, solo se dedicaba a observar y escuchar la conversación, en ocasiones asentía con la cabeza y movía su títere de un lado a otro pero únicamente comienza a hablar cuando la psicóloga le da la palabra.	Las intervenciones de Rubén son simples y concretas, no pone en ellas imaginación, ni creatividad. Sus respuestas parecen ser suscitadas únicamente por los indicios que le da el formato, y responde fielmente a lo que se le pregunta o se le pide sin permitirse ofrecer algo más. Sus acciones están en función de los demás niños, se podría decir que Rubén no juega, el simplemente sigue las acciones de los otros niños, de esta manera logra ingresar al sistema de funcionalidad. Sus participación en el dialogo, en el momento en que su personaje tiene voz es dispuesto por la psicóloga,

IP: <i>¿Y que dijo Camilo?</i> Rubén: <i>yo soy un payaso</i> IP: <i>¿y de quien está acompañado Camilo?</i> Camila: <i>de Barbie</i> IP: <i>¿Que dice Barbie?</i> Camila: <i>que ¿si quiere ser mi héroe?</i> IP: <i>¿qué dice Camilo?</i> Rubén: <i>sí....</i> El niño solo responde estrictamente lo que se le pregunta, y queda en silencio. IP: <i>Y viene Yajaira caminando.... ¿y qué le pregunta camilo a Yajaira?</i> Y Rubén se queda en silencio por un rato, y la psicóloga reitera la pregunta esperando que Rubén	espontáneamente no Rubén no genera intervenciones. Por otra parte puede observarse que el contenido de sus intervenciones dan cuenta de una información relacionada con el tema, dispuesta para el momento pero al parecer sin ninguna comprensión de su parte, como si automáticamente la reprodujera, ej.: chiste- el niño emite un chiste, los “servivoros”- comen carne.
--	---

logre articularse a la historia.

Rubén: *no sé.*

La conversación entre los demás personajes avanza y Rubén sigue como observador aunque en ocasiones levanta su títere y lo mueve como los demás.

En un momento del dialogo los niños hablan de los animales salvajes.

Camila dice que no se pueden matar porque son “ser” vivos

Rubén: *Los “servívoros” comen carne*

Camila: *Los ser vivos son para cuidarlos*

Rubén: *Y que comen carne*

Camila: *Y por eso es que los Lobos hacen auhhuh*

IP: *¿Y que tiene para decir el payaso Camilo?*

Rubén: *Por ejemplo los leones se van a dormir con su*

melenita y se abrigan.

Después la conversación cambia un poco de tema, porque llega al círculo otra niña.

IP: *pero yo quiero que Camilo me cuente un chiste-*

Rubén se queda atento, y tarda unos pocos segundos en empezar a contar un chiste.

Rubén: *Iban dos bollitos en una moto, y el de atrás dijo:-oye se me cayó la billetera, y la billetera era un bollote, y las moneditas eran puros bollitos chiquitos, y cuando la recogió fueron al mercado, y al de adelante le dijo... ¿dónde es que estoy?*

Y simplemente cuando termina su cuento Rubén se queda en silencio a la expectativa de lo que hacen las otras niñas, y continúa siguiendo y repitiendo las acciones que ellas realizan.

Juego espontáneo	
Cuando llegaron los niños al salón ya se encontraban dispuestos sobre una mesa diferentes juguetes como; platos, cubiertos, alimentos, una estufa pequeña, herramientas de construcción; desatornillador, pala, unas llaves, un sombrero, entre otros. Una de las psicólogas los invita al juego: IP: <i>¿A qué vamos a jugar?</i> Los niños responden: “A la mamá y al papá”. IP: <i>Listo, ¿quién va a ser la mamá?</i> Gisela: Yo IP: <i>¿Quién va a ser el papá?</i> Juan: yo. La psicóloga le pregunta a Rubén: <i>¿Cual va a ser tu personaje?</i> Rubén: <i>Yo soy el hijo</i> IP: <i>Yo soy la hija.</i>	Rubén no logra tomar su lugar dentro del juego, está todo el tiempo en función de lo que los otros le pidan que haga. Sus acciones se restringen a seguir instrucciones o a repetir las acciones de los demás. En este sentido no se observa juego en Rubén. En cuanto a los objetos tampoco logra jugar con ellos, e integrarlos a una función simbólica, pues se observa una mera manipulación que no evidencia la integración de los elementos en el juego. La conducta de este niño, también evidencia incomodidad, mas que una conformidad, al hacer lo que los demás hacen; es una dificultad para integrarse como personaje dentro de una historia, y una dificultad

El niño que juega a ser el “papá” se va a trabajar, la “mamá” dice que la mesa era la cocina, que ella prepara la comida, y sigue jugando con los utensilios de cocina, los organiza y empieza a “preparar la comida”. Mientras tanto el “hijo,” Rubén, se queda parado junto a ella, siguiendo sus movimientos con la mirada, y en algunos momentos siguiendo sus instrucciones. Sin proponer ningún elemento para el juego.

Mientras que el resto de los niños juegan cada uno interpretando un personaje como miembro de una familia, Rubén se encuentra de pie frente a la mesa observando los juguetes. Por un momento manipula las llaves; luego, las suelta, observa a las niñas interactuando entre sí y jugando a hacer la comida.

De nuevo coge otro elemento que se encuentra en la mesa, esta vez unas pinzas, con estas coge el sombrero y luego lo suelta al igual que las pinzas,

para relacionarse con los otros en un nivel intersubjetivo, en el sentido que no logra poner nada de sí en el juego, lo cual hace aparecer la pregunta de si él es capaz de interpretar las acciones e intenciones de los otros.

seguidamente coge un muñeco pequeño que se asemeja a bebé y se lo pasa a la niña que está haciendo de mamá sin decirle nada, después coge el sombrero y se lo coloca, pero también se lo quita rápidamente y lo deja sobre la mesa.

La niña que esta jugando a ser mamá empieza a recoger todo lo que pertenece a la cocina y lo coloca en el sombrero, Rubén al verla empieza a hacer lo mismo sin decir nada.

LA CASITA

Finalmente después de recoger todos los juguetes, las dos niñas del grupo se dirigen hacia una casa pequeña (maqueta) que se encuentra en una de las esquinas del salón. En este momento Rubén las sigue, y se para frente a la casita a observarlas, mientras las dos niñas realizan comentarios: “*¡Qué bonita!*”, luego las niñas se dirigen a la otra casa que

está en la otra esquina del salón, de nuevo Rubén las sigue.

Al llegar se encuentran muñecos pequeños dentro de la casa, una de las niñas dice: *“Yo soy esta, usted es esta y usted este”*. Rubén recibe su muñeco y lo observa riéndose. La misma niña que repartió los muñecos continua diciendo:

“Yo soy la dueña de la casa y ustedes venían”.

Rubén empieza a manipular y a mover el muñeco por todos los lugares de la casa, al llegar a uno de los cuartos dice: *“Ésta es mi pieza”*,

La niña le contesta

¡Ay que no! Usted venía con su novia Giselle

Rubén no le contesta y continua desplazando al muñeco por toda la casa, llega a uno de los cuartos en donde todas las cosas se encuentran desordenadas, tiradas y volteadas en el piso, entonces él empieza colocarlas una al lado de la otra organizándolas, poniéndolas en su lugar.

Al terminar de organizar los objetos, continúa moviendo a su muñeco y dice: <i>yo voy a ir a comer, voy a irme por la puerta trasera</i>, sale de la casa y se dirige a la otra casa, pasa al muñeco por todo el lugar sin decir nada pero luego vuelve de nuevo a la primera casa entrando por la puerta principal. Al entrar, una de las niñas coge el muñeco de Rubén y dice: <i>usted se queda aquí</i>. Rubén solo observa y no dice nada. Finalmente Rubén termina alejándose y se dirige hacia donde se encuentra otra de las niñas y se queda a su lado en silencio.	
Juego dirigido: Exploradores del mar	
Una de las Psicólogas es la que los invita a jugar diciéndoles: IP: Imaginemos que todos vamos en un submarino al fondo del mar, <i>¿Cómo sería?</i>, Inmediatamente Rubén contesta:	

“¡fantástico!”

Continuando la historia la Psicóloga les dice: *bueno, ya llegamos vamos a salir a nadar, ¿Cómo nadaríamos?*

Rubén: *Como un pez o una sirena.*

PP: *y ¿Cómo nada un pez?*

Rubén: *veloz*

PP: *Bueno vamos a nadar como lo hacen los peces.*

Todos los niños empiezan a desplazarse por todo el salón moviendo y agitando sus brazos.

Otro niño dice que hay un tiburón. La psicóloga les pregunta:

¿Y como nadan los tiburones?

Rubén responde automáticamente: *“veloz”*

El otro niño empieza a correr por todo el salón y Rubén hace lo mismo, cuando el otro niño acelera el paso, Rubén hace lo mismo.

Luego se tiran a las colchonetas, y cuando se ponen de pie se quedan a la espera de la consigna que les dicta la psicóloga.

IP: volvamos al submarino, imaginemos que volvemos al submarino, como estamos adentro ya no vamos secando, acá estamos secos, porque ya estamos dentro de nuestra nave, no estamos en el agua.

Rubén se frota los brazos y el tronco como si estuviera secándose.

IP: *vamos a manejar ese submarino, vamos a manejar la nave.*

Los niños se sientan en las colchonetas y asumen una posición con los brazos estirados, como si Manipularan un timón.

Otro niño dice que el submarino esta dañado.

Y la psicóloga les dice: *si esta dañado, deben arreglarlo.*

Ellos se vuelcan sobre las colchonetas y empiezan a darle golpes empuñando la mano.

En el juego dirigido aunque no propone, se observa que logra participar más, puesto que lee el formato y logra leer los signos, entonces solo necesita seguir instrucciones para saber que secuencia de acciones debe seguir. Sin embargo las verbalizaciones son limitadas, son pocas manifestaciones verbales.

La psicóloga les dice que dándole golpes la van a dañar, entonces que deberían buscar las herramientas para poder arreglar realmente la nave.

El otro niño corre hacia la mesa donde están todos los juguetes y empieza a escoger algunos objetos y Rubén al verlo, sale corriendo detrás de él a hacer lo mismo, él agarra el primer juguete con el que se encuentra, unas pinzas de juguete con las que había jugado previamente y se dirige hacia la colchoneta, luego empieza a rozar el objeto contra las colchonetas hasta que ve que los otros niños continúan la búsqueda por las “herramientas”, en una bolsa que esta llena de juguetes. Al ver esto Rubén, se dirige hacia ellos y comienza a escarbar dentro de la bolsa, removiendo los juguetes que allí se encuentran revolcando todo el contenido de la bolsa.

Los otros niños se dirigen nuevamente hacia la mesa donde hay otros juguetes, a seguir buscando, Rubén los sigue y hace lo mismo que ellos.

Finalmente vuelven a las colchonetas y usan los diferentes objetos como herramientas para reparar el motor del submarino.

En este momento del juego participa también una niña, quien no se involucra con la historia del submarino, pero si empieza a correr con ellos y se sube a las colchonetas, empieza a dar vueltas, se lanza varias veces sobre ellas, y luego sigue corriendo por todo el salón.

En ese momento Rubén, asume el mismo comportamiento, y la sigue repitiendo las mismas acciones que la niña realiza, casi imitando todos sus movimientos.

Luego el otro niño (quien insiste en continuar con el juego) dice que llegaron a tierra.

IP: *¿Qué pasa cuando uno llega a la tierra después de*

un viaje largo?

Una de las niñas dice :

“llegamos a la casa a dormir”

IP: *bueno vamos todos a descansar después de ese viaje tan largo.*

Todos se tiran a las colchonetas. Se quedan acostados un rato con los ojos cerrados, hasta que la psicóloga les dice que ya amaneció y que es otro día.

IP: *¿Que van a hacer hoy?*

Otro niño dice: *yo me voy al submarino en el agua para ver los peces*

Rubén: *yo también*

IP: *Entonces vamos a explorar el mar*

Rubén: *yo voy a estar en el submarino para ver los peces*

Durante varios momentos del juego Rubén se queda mirando hacia la cámara con la que se está grabando el momento del juego.

Uno de los niños se sienta en las colchonetas y dice que se va, mientras Rubén se sienta detrás de él, simplemente espera las nuevas instrucciones.

Luego el otro niño dice que van a salir al agua.

Rubén lo persigue por todo el salón un rato y luego se sienta.

IP: *¿y tu que encontraste?*

Rubén: *un pescado*

Luego se acerca a donde esta el otro niño y dice

Rubén: yo traje comida para darles a los peces.

Y empieza a rompen un cartón y a dejar pedazos distribuidos por todo el salón, poniéndolos

cuidadosamente uno por uno.

IP: ya nos podemos ir. Después de un largo día de trabajo, de darles comida a los peces y explorar el mar, tenemos que subir a tierra.

Entonces debemos arrancar, volver a prender motores.

Después Rubén con las otras dos niñas se suben a las colchonetas y empiezan a saltar sobre ellas, y a dar vueltas canela, después empezaron a desacomodar las colchonetas y a apilarlas de diversas formas. Y de esta manera se dispersan del juego por un rato.

El otro niño (Juan) dice que el submarino se dañó porque se le metió un bicho.

IP: entonces como el submarino se dañó, vamos a salir nadando hasta la superficie

Los niños empiezan a hacer como si nadaran y después dicen que ya llegaron.

IP: *señores como ustedes han sido unos exploradores marinos tan importantes, les van a hacer una entrevista.*

Rubén sonríe y da algunos saltos.

IP: *¿les gusta estar debajo del mar?*

Rubén asiente con la cabeza.

IP: Señor como es su nombre: (él contesta diciendo su nombre real)

IP: *¿Como ha sido esta experiencia, como se sintió debajo del mar?*

Rubén: *Bien*

IP: *¿Que fue lo que más le gustó?*

El otro niño dice: ver el delfín

Cuando se le hace la misma pregunta a Rubén el responde:

“Ver el delfín”

IP: *¿y que mas vio debajo del mar?*

Rubén: *un pulpo y los peces.*

IP: *¿Que le pareció estar mojado durante tanto tiempo?*

Rubén: *mucho calor*

IP: *¿hacía mucho calor?*

Rubén: *no*

IP: *¿hacía frio?*

Rubén: *no.*

Y Rubén se fue corriendo antes de poder hacerle otra pregunta.

JUAN (sujeto2)

DESCRIPCIÓN DE ACCIONES Y VERBALIZACIONES DEL NIÑO EN LA ACTIVIDAD	INTERPRETACIONES
Actividad Ronda “El Lobo” (1)	
Se inicia el juego del Lobo propuesto por los niños. Después de realizadas varias rondas llega el turno de Juan para ocupar el papel del Lobo, él se ubica detrás de una columna, mientras tanto el resto del grupo comienza a cantar: <i>“Jugaremos en el bosque mientras el Lobo no está.</i> <i>¿Lobo estas?”.</i> Las respuestas que ofrece Juan son pocas, dice: <i>“me estoy poniendo el saco”</i>, la siguiente respuesta es, <i>“me estoy poniendo el abrigo”</i> y <i>“me estoy poniendo la bufanda”</i>.	Esta actividad le exige evocar significaciones construidas de su propia experiencia referidas necesariamente a lo corporal, sin embargo sus respuestas no dan cuenta de estos elementos pues no se logra observar alguna elaboración que realice el niño en función de lo que el juego le pide, repite elementos que pertenecen a la misma categoría, desencadenados unos de otros y sin seguir una secuencia lógica para la salida del Lobo, mostrando que posiblemente han sido aprendidos como palabras aisladas que aparecen como repeticiones de formatos sin que en ellas se reflejen elementos de sentido, sino como repeticiones automáticas (literalidad – significados únicos

En un momento del juego Juan no da respuesta a la pregunta <i>¿Lobo estas?</i>, que corresponde al turno del Lobo, pide que se cante de nuevo, aun cuando ya se ha hecho: <i>“ustedes no me preguntaron”</i>, (se refiere a la pregunta <i>¿Lobo estas?</i>) a lo cual una de las psicólogas le dice que ya se le preguntó, y Juan contesta: <i>“No, otra vez”</i>. Ante esta situación se repite de nuevo la canción y ante la pregunta <i>¿Lobo estas?</i> Juan contesta: <i>“Voy a salir a perseguirlos a todos”</i> Y sale a perseguir a todos sus compañeros.	De igual forma esta falta de elaboración y de significación en sus verbalizaciones (literales, encapsuladas en una sola significación, sin polisemia) se evidencia en las acciones del niño, las cuales necesitan para desencadenarse elementos o expresiones particulares que hacen parte del juego como la pregunta <i>“¿Lobo estas?”</i>. Mostrando también la permanencia en el niño de un formato de juego que le permite participar, responder según lo establecido ejecutando acciones específicas y continuar con el formato. La observación nos demuestra que cuando estos indicios no se presentan o él no los evidencia, no puede dar continuidad a su participación en el juego. La interacción con los otros parece no responder a una construcción intersubjetiva, pues no se evidencia el reconocimiento de ese otro en esos elementos, sino
---	--

	solamente en elementos que le permiten establecer el funcionamiento.
Actividad Ronda “La Culebra”	
Todos los niños forman una culebra, situándose uno detrás del otro y empiezan a desplazarse por todo el salón, mientras se canta repetidamente: <i>“no me picas tú, culebra, con tu rabo azul, culebra”.</i> Cuando uno de los niños cae al suelo todos los que se encuentran detrás de él caen también, la culebra no vuelve a formarse porque en ese momento se inicia otra actividad. Inmediatamente Juan se retira del juego queriendo ir al salón. Cuando una de las psicólogas le pregunta: IP: <i>¿Por qué te quieres ir?</i> Juan: <i>Porque la culebra se desbarato.</i> Aunque la psicóloga le dice que no se puede ir al salón porque la actividad no ha terminado aún, y que debe	La participación de Juan en esta actividad se ve afectada cuando un suceso inesperado irrumpe el juego, y él no logra reorganizar lo que está sucediendo, puede presentarse como un Sentimiento de pérdida de continuidad, en esa ruptura parece no encontrar los elementos que le permitirían referenciarse. Al no haber una reorganización de la culebra Juan permanece en la misma posición sin poder concluir el juego para iniciar la nueva actividad que se le propone, mostrando la ausencia de flexibilidad y movilidad de su pensamiento, así mismo la imposibilidad para restablecerse y plantear nuevas acciones ante la nueva situación de juego que se le propone. Posiblemente la actitud agresiva ante esta situación se

esperar para que vayan todos juntos al salón, él insiste: me quiero ir. En ese momento él toma una actitud agresiva, pues solo repite que se quiere ir y trata de abrir la puerta a la fuerza, mientras la psicóloga intenta mantenerla cerrada. A pesar de las explicaciones que se le dan Juan levanta la voz y grita repetidamente “me quiero ir”, sin manifestar más razones. Después de permanecer un rato frente a la puerta tratando de abrirla, Juan empieza a llorar y a alejarse del grupo y no acepta iniciar la actividad que estaba propuesta. Después Juan se acerca a uno de los otros niños y le dice: <i>Juguemos a carreras.</i> El otro niño acepta, pero cuando el niño deja de jugar, Juan se lanza sobre él y empieza a golpearlo con puños y patadas. Al ver esto una de las psicólogas los	deba a la inexistencia de un formato que se adaptara a esa circunstancia ó la ausencia de un indicio en la invitación a la siguiente actividad, necesario para desencadenar las acciones para su participación.
---	--

separa y le llama la atención a Juan, diciéndole:

¿Por qué le pegas a tu compañero?, ¡Déjalo, no le pegues!

Él no responde, la psicóloga le dice que por ese comportamiento lo mejor es que se vaya para el salón, pero Juan responde que no se quiere ir, se niega repetidamente, sentándose en el piso en algunas ocasiones y en otras aferrándose a la reja de la puerta.

La psicóloga le dice que si no quiere participar debe volver al salón, el niño cruza sus brazos y muestra en su rostro expresión de enojo, arrugando su frente, mientras dice que no se quiere ir. Ante esta actitud las psicólogas deciden continuar la actividad con los otros niños y dejar a Juan quedarse, pero él no se integra nuevamente al grupo y no se dispone a realizar las actividades que le proponen las psicólogas.

Mientras todo el grupo está reunido haciendo unos dibujos, Juan se acerca a los bolsos de las psicólogas

donde tenían unas carpetas y él empieza a buscar hojas sin decir nada saca unas hojas y empieza a dibujar en ellas, la psicóloga le dice que no puede usar esa hoja, ella la retira y le pasa otra; él continua rayando, sin mirarla y sin responderle. Simplemente dice que quiere dibujar, pero él no se integra nuevamente al grupo y realiza la actividad a un lado en un rincón del salón.	
Actividad Ronda “El Lobo” (2)	
Una vez escogido quien hará el papel de Lobo, los niños se disponen en una ronda cantando <i>“Jugaremos en el bosque mientras que el Lobo no está ¿Lobo estas?”</i> Después de la respuesta del Lobo, <i>“¡Voy a salir a comerlos a todos!”</i>, los niños salen corriendo para diferentes lugares en el salón, Juan corre hacia las colchonetas que se encuentran en el piso, mientras él corre la niña que hace de Lobo alcanza a tocarlo en la	Las acciones ejecutadas por Juan en cada ronda, en donde el “Lobo” sale a perseguirlos a todos mantienen características similares, repitiendo comportamientos que va incorporando para dar continuidad a su participación en el juego, una vez realizado algo en la primer ronda como tirarse a las colchonetas se realiza de nuevo en las rondas siguientes, posiblemente como

espalda, y después Juan se tira sobre las colchonetas, se queda sentado en ellas por unos segundos mientras observa como continua el juego, luego se levanta y cuando la niña que hace de Lobo pasa corriendo en frente de él le dice: <i>“A mí no me ha cogido”</i> Pero la niña no le contesta y sigue corriendo. Juan de nuevo le dice a la niña; <i>“¡A mí no me ha cogido!”</i> (abriendo los brazos mientras se coloca en el camino de ella, como para que lo toque) Finalmente la niña pasa por su lado y le choca la mano que Juan tenia estirada. Una de las psicólogas le dice: <i>“¡ya te cogieron!”</i>. La niña continúa corriendo para atrapar al último niño que le falta y llega donde se encuentra Juan. Al pasar por su lado coloca sus manos en sus hombros y lo gira en su propia posición mientras ella continúa corriendo, él se queda quieto observando, la niña se aleja y Juan se queda quieto en el mismo lugar hasta que se reúnen	parte del repertorio de acciones con las que está construyendo el formato de juego para actuar en esta situación. Juan no corre huyendo del Lobo, que es lo que normalmente se realiza en el juego, por el contrario se ubica en el camino del que está haciendo de Lobo buscando ser atrapado, como si ese fuera el fin del juego, posiblemente es la única parte que ha incorporado del juego y a partir de la cual están orientadas sus acciones. Por otro lado las expresiones faciales de Juan cuando se encuentra en contacto con las niñas que hacen de Lobo mientras ellas lo atrapan, muestran un posible agrado de este momento de acercamiento.
---	---

para jugar otra ronda. Sigue el turno de otra niña para hacer de Lobo, cuando dice que va a salir a coger a todos, los niños comienzan a correr, Juan se tira de nuevo en las colchonetas que se encuentran en el piso, luego se levanta y empieza a ubicarse en el camino de la niña que hace de Lobo; situándose siempre cerca de ella, mientras tanto los otros niños huyen. Finalmente la niña lo atrapa, mientras ella lo hace él se queda quieto, no se resiste ni trata de evitarlo, se ríe y permanece en el mismo lugar.	
Actividad “jugar a ser muñecos”	
Se decide que el primer muñeco que se va a ser es un soldado, pues Juan dijo que tenía uno en su casa. Así la Psicóloga dice: <i>“Van a caminar como si fueran muñecos soldados”</i>. Todos los niños empiezan a marchar mientras la psicóloga marca los pasos con su voz: “, dos, tres,	La ausencia de motricidad en la marcha de Juan y su dificultad para relacionar lo que escucha con lo que hace con su cuerpo da cuenta posiblemente de carencias en la construcción corporal que ha realizado,

<i>cuatro, etc., atención... firmes”.</i> La marcha de Juan se nota con movimientos bruscos, torpes, en desacorde con el ritmo marcado por la voz de una de las psicólogas. En otro momento se decide jugar a ser un muñeco que se encuentra en una caja con una manija que al darle vueltas el payaso sale saltando. Se les indica que todos están dentro de la caja y una de las psicólogas le dará vueltas a la manija para que salgan. Dos de las niñas se agachan sobre sus rodillas, la cabeza abajo encima de estas y los brazos alrededor, colocándose una al lado de la otra, otra de las niñas realiza lo mismo y se sitúa al lado de ellas. Juan al verlas inmediatamente se ubica a su lado, construyendo así una fila. Todos se encuentran acurrucados, esperando a que la psicóloga termine de girar la manija para que la caja se	ya que no puede ejecutar acciones en las que se armonicen todas las partes de su cuerpo y se dirijan a un mismo fin. Las acciones de las niñas cumplen un papel fundamental en la participación de Juan, pues son tomadas como referentes que soportan y permiten dar inicio a la actividad. En algunas situaciones se observa una ejecución de acciones por parte de Juan, exacta a las que realizan las niñas, como si se generará un modelo de comportamiento del juego para seguir. Son las acciones de las niñas las que desencadenan la actividad de Juan y sostienen su continua participación en el juego.
--	--

abra y los muñecos que están adentro salgan de un salto. Y así lo realizan dos veces. Otro muñeco al que se juega es el muñeco de hielo, se toman todos los “muñecos” y se acercan a la ventana donde les da el sol. Una de las niñas se “derrite” primero y cae al piso, Juan que se encuentra frente a ella, la observa y seguidamente realiza los mismos movimientos al “derretirse” e igualmente cae al piso.	
Actividad con títeres	
Se retoman los nombres que cada niño puso a sus títeres, y se da inicio a la actividad, dándole la palabra. Juan construyó un títere que llamó Ben 10, dice que es un superhéroe. IP: <i>ahí viene el superhéroe, ahí llega. Hola superhéroe ¿cómo estás?</i> Juan: <i>Muy bien.</i>	Las respuestas que ofrece Juan se dan en función de las convenciones sociales que reconoce frente a la pregunta. Hace una relación con el conocimiento ya adquirido de lo que para él es un animal peligroso. A pesar de que algunas preguntas le exigen crear su propio repertorio, él responde de acuerdo al repertorio del personaje que ya conoce, luego evade las preguntas que realiza la psicóloga y sus compañeros,

IP: <i>¿Qué estás haciendo?</i> Juan: <i>Matando muchos feos, muchos “nimaes” feos.</i> IP: <i>¿Cuáles son esos animales feos?</i> J: <i>Leones</i> IP: <i>¿Por qué los estas matando?</i> Juan no responde Camila: <i>Esos animales son seres vivos</i> Juan: <i>Ellos se comen las personas</i> IP: <i>Pero mira lo que te está diciendo Camila; que son seres vivos</i> Camila: <i>son seres vivos para cuidarlos</i> (Después de esto Juan dice que se va ben10. “Se va volando”)	evidenciando posiblemente la carencia de elementos representacionales que le sirvan de referentes para sus respuestas, de ahí que opta por escapar con su personaje en medio del juego y no le da lugar a las intervenciones de sus compañeros.
Juego espontáneo	

Cuando llegaron los niños al salón ya se encontraban dispuestos sobre una mesa diferentes juguetes como; platos, cubiertos, alimentos, una estufa pequeña, herramientas de construcción; destornillador, pala, unas llaves, un sombrero, entre otros. Una de las psicólogas los invita al juego: IP: <i>¿A qué vamos a jugar?</i> Los niños responden: <i>“A la mamá y al papá”</i>. IP: <i>¿quién va a ser la mamá?</i> Gisela: yo IP: <i>¿quién va a ser el papá?</i> Juan: yo. La psicóloga le pregunta a Rubén: <i>-¿cual va a ser tu personaje?-</i> Rubén: <i>yo soy el hijo</i> IP: <i>yo soy la hija.</i> IP: <i>Papá yo quiero un helado</i> Juan hace como si sacara dinero de sus bolsillos para darle a “la hija” y se sube en una moto (triciclo) para	En esta actividad Juan participa del juego, (al papá y la mamá) pero sus acciones y verbalizaciones se dan a partir de las propuestas que realiza la psicóloga, a pesar de que él no dirige las actividades del juego sí se involucra, dando lugar a los ofrecimientos que realiza la psicóloga e incorporándolos con sus acciones y respuestas. No se percibieron posibilidades creadoras ó propuestas por parte del niño hacia el juego, sin embargo jugar al papá y a la mamá no representó para él mayores dificultades, posiblemente porque ya tiene unos referentes, al ser conocedor y estar inmerso en
--	---

irse. IP: <i>“¿Pero usted me va a dejar ir a comprar el helado sola?”</i> Juan: <i>vamos</i> IP: <i>¿usted en que trabaja?</i> Juan: <i>pinto paredes</i> IP: <i>“ Ah! ¿Usted es pintor?”</i> Juan: <i>“Si”</i> IP: <i>“Papá mira la brocha” hace como si pintara. “¿Ya llevo al trabajo?” “yo quiero ver como Ud. pinta”</i> El niño usa una de las herramientas como si fuera una brocha y hace como si pintara sobre la pared. Después empieza a recoger todas las herramientas y las ponen la canasta del triciclo. IP: <i>¿Ya acabo de pintar todo?</i>	una dinámica familiar, así como de unos modelos sociales a los cuales pertenece. Por otra parte se observa la posibilidad en el niño de transformar el uso de los objetos, ya que en principio solo jugaba con lo convencional y esta vez utilizó un objeto, dándole un uso diferente al uso real, (una herramienta como si fuera brocha) lo cual hace parte del juego que se presentaba en el momento y la necesidad de adaptar ese objeto al mismo. Sin embargo no hubo un cierre del juego, para dar inicio al otro juego (la casita), pues este cambio se dio en función del interés que despertó en el niño el hecho de que sus compañeras estaban jugando con las maquetas, lo cual da cuenta de la dificultad de permanecer en una misma actividad, además de el poco interés de relacionarse con otro, ya que en el anterior juego estaba interactuando con la psicóloga y luego su atención se desvía y se olvida de ella.
---	--

Juan: <i>Sí, ya</i> IP: <i>Vámonos para la casa a comer y a descansar</i> Juan: <i>Ya, acá</i> Juan se desplaza del “lugar de trabajo” hacia la mesa donde están los otros objetos, guarda las herramientas que traía en un compartimento debajo de la mesa e inmediatamente se dirige hacia donde están los otros niños que están jugando con unas casitas pequeñas (maquetas) Desde ese momento el foco del juego de los niños son los muebles, diferentes objetos que se encuentran en las casas y los muñequitos pequeños que caben en ella. <u>“LA CASITA”</u> Juan: <i>“este no se queda afuera”</i> Coge uno de los muñecos y empieza a jugar con el haciendo uso de todas las partes que componen la	En ocasiones el niño juega solo, manipulando los objetos que despiertan algún interés, sin embargo en otros momentos permite que el otro ingrese a su juego y lo tiene en cuenta para direccionar algunas de sus acciones.
---	---

casa.

Juan: *“No, esta es mi cama”* Se refiere a una de las niñas que iba a utilizar esta parte de la casa. Juan acuesta a su muñeco en la cama de juguete. Luego hace como si el muñequito se levantara de la cama y lo lleva al “baño de la casa”.

Deja el muñeco y coge el techo de la casa y lo ubica en la parte superior de la misma diciendo: *“está lloviendo, está lloviendo”*. Luego una de las niñas dice: *“Ya era de día”*. Juan quita el techo de la casa y repite *“ya es de día”*.

Juan coge uno de los muñecos y lo lleva al “baño”; hace como si el muñeco se estuviera bañando, lo entra por las puertas a los diferentes cuartos de la casa. Luego se acerca con su muñeco a otras compañeras que están jugando con la otra casita y pregunta a una de las niñas *“y donde está la puerta”*, luego acuesta su muñeco en una de las camas.

Los otros niños empiezan a jugar en las colchonetas y luego Juan se une a este juego.

Después de un tiempo determinado, Juan saca un carro de la bolsa de juguetes y dice: *“Este es el carro del papá”*. Y lo coloca al lado de una de las casas. Seguidamente vuelve al lugar de juego de las colchonetas y empieza a barrer una de estas. Luego se acerca a una de las casitas e intenta arrebatársela a una de las niñas diciendo; □*“corrámonos”*□, después corre hacia la bolsa de juguetes y saca otros juguetes.

IP: Se acerca a Juan y le pregunta: *“¿A qué estás jugando?”*

Juan: *¡A la casita!*

Juan continúa jugando solo, pero después de un rato se percató que otros niños están jugando en una colchonetas, se acerca a ellos se sienta en el piso, se quita los zapatos y dice:

Yo quiero saltar

Juan les ayuda a sus compañeros a apilar varias colchonetas, después todos empiezan a saltar sobre ellas, y así transcurre el juego hasta que la psicóloga les propone otro juego nuevo.

EL SUBMARINO

IP: *Vamos a jugar a que estábamos en el agua en un submarino, habían peces, tiburones...*

Juan: *¡¡No!! ¡Tiburones no!*

Todos se encuentran sentados en la colchoneta en fila.

IP: *Imaginemos que estamos bajo el mar, salimos del submarino y nadamos por donde queramos.*

Juan hace una mueca con la boca indicando que están debajo del agua como los peces

IP: *¡Tiburones, tiburones!*

Juan sigue a sus compañeros haciendo como si

nadaran desplazándose por el salón y moviendo los brazos. Después todos se vuelven a sentar en la colchoneta, Juan se hace al frente de sus compañeros, haciendo como si manejara y dice: <i>“Aquí voy yo”</i>, hace como si dirigiera el submarino, J: <i>está dañado</i> Entonces Juan y sus compañeros corren a buscar “Herramientas” para arreglarlo. Y usan los diferentes objetos como herramientas para reparar el motor del submarino. IP: <i>¡Voy a encender motores!</i> Juan: <i>“Ellos se quedaron en el agua”</i>, (mirando a dos de sus compañeros, que no estaban sentados en la colchoneta) -<i>“Ya llegamos a la tierra”</i>-	
--	--

IP: *¿Qué pasa cuando uno llega a la tierra después de un viaje largo?*

Una de las niñas dice *“llegamos a la casa a dormir”*

IP: *Bueno vamos todos a descansar después de ese viaje tan largo.*

Todos se tiran a las colchonetas.

Mientras cierran los ojos Juan dice: *“esta es mi cama”*.

Se quedan acostados un rato con los ojos cerrados, hasta que la psicóloga les dice que ya amaneció y que es otro día.

IP: *¿Que van a hacer hoy?*

Juan: *Yo me voy al submarino en el agua para ver los peces*

IP: *Entonces vamos a explorar el mar*

Juan: *“a ve...pa ve...”, (tartamudea un poco),... los*

delfines”

-“Súbanse, súbanse por que voy a arrancar”-

dirigiéndose a los demás niños y haciendo con sus brazos como si manejara un timón y moviese una palanca.

J: “Estamos en la agua, ya, llegamos,... la puerta”

(hace como si estuviese abriendo una puerta)

Luego se acerca a la mesa y señalándola dice

“Encontré un delfín” “está lindo”.

IP: Después de este largo trabajo de explorar el mar...

Juan: “Tenemos que subir a la tierra”

-No, no. ¡se desbarato el motor-

IP: Señor capitán manos a la obra. Hay que arreglarlo.

Juan: “Sí” (Hace como si arreglara el motor).

IP: ¡Capitán! ¿Ya está lista la nave?

Después los otros niños se suben a las colchonetas y empiezan a saltar sobre ellas, y a dar vueltas canela, al ver esto Juan se retira, y se cruza de brazos frente a los niños, que estaban desacomodando las colchonetas y apilándolas de manera distinta.

Juan: *no, no, no, un bicho se lo comió*

IP: *¿y que vas a hacer?*

Juan: *No, no que se dañó...un bicho se lo comió. no no, no...(agitando sus manos)*

IP: *Bueno cómo la nave se dañó vamos a subir a la superficie nadando.*

El niño empieza a mover sus brazos como si estuviese nadando.

Juan: *Ya llegué primero.*

IP: *señor bienvenido a tierra, como ustedes son unos exploradores marinos tan importantes les vamos a*

<i>hacer una entrevista.</i> IP: <i>Señor, ¿como es su nombre?</i> Juan: <i>Jairo Muñoz</i> IP: <i>¿Que fue lo que más le gustó de estar debajo del mar?</i> Juan: <i>“me gustó...los delfines”.</i>	
---	--

JOSÉ (sujeto 3)

Descripción de acciones y verbalizaciones en las actividades	Análisis comprensivo
1 sesión: presentación de los participantes	
Se realizó la presentación tanto de los integrantes del grupo octavo como de las psicólogas, la cual se desarrolló a través de la dinámica del tingo tango.	José busca la aclaración de las reglas y la dinámica de la

También se les explicó de manera general las actividades a realizar en las sesiones siguientes. Al preguntarles a todos si conocían el juego del tingo tango todos contestan positivamente, se les explica que cuando alguien quede con la pelota debe presentarse diciendo su nombre y sus intereses. Inmediatamente José interviene diciendo: <i>“eso iba a decir, cuando se juega tingo tango el que quede con la pelota se le coloca una penitencia”</i> Nos ubicamos en un círculo y mientras una persona cantaba “tingo tingo tingo tango...” los demás nos rotábamos una pelota. Cuando le correspondió a José; dijo su nombre completo y también dice: “respeto mucho a mis compañeras, respeto a María Camila y a Laura, si me permiten decirlo María Camila es una niña muy linda y buena estudiante porque tiene buenas notas en matemáticas, español...	actividad, sin esperar que las psicólogas la expliquen, pareciera que le es necesario dejar por sentado lo que se realizará o debe realizarse, como si las reglas fueran el referente para su actuación en la actividad. Otra situación que se observa en esta sesión es el formalismo en su discurso, al presentarse lo hace de una manera particular, utilizando palabras fuera del uso cotidiano. Por otra parte se refiere a sus compañeras de clase explicando su respeto por ellas a partir de características observables, no se remite a aspectos subjetivos, sino por el contrario a lo que es evidente para él, las notas escolares, es a partir de estas que describe a sus compañeras, se muestra un conocimiento tomado de lo concreto. Es importante resaltar que esta situación no sucede con sus compañeros varones.
---	--

Al finalizar la actividad de presentación, José nos agradeció por haber realizado esa actividad con ellos, también manifestó que era importante realizar esas actividades. <i>“esto es muy importante para nuestro aprendizaje”</i>. <i>“gracias por haber venido”</i>. En este primer encuentro José participo de toda la actividad, realizo preguntas e interrumpía a sus compañeros para realizar comentarios sobre lo que decían.	Se evidencian en su discurso expresiones formales, automáticas, genéricas, ajustadas al contexto como si fueran formatos estipulados a seguir en las relaciones interpersonales.
2 sesión: Diseño y planeación de la receta	
La sesión se desarrollo en un espacio al aire libre externo al salón de clases, con mesas y asientos disponibles para cada uno. En el momento de organización de los grupos de trabajo que realizaron ellos mismos, José permanece en su asiento mientras sus compañeros buscan con quien trabajar, son Ana María y María José quienes invitan a José a trabajar con ellas, diciéndole: <i>“te haces</i>	José actúa en concordancia con las acciones de sus compañeras, no contradice las decisiones de ellas, ni se opone, pareciera que ellas instauraran un modelo de

<i>con nosotras</i>" (señalándose ellas mismas), su respuesta ante la invitación fue: <i>"por supuesto"</i>. A José, Ana María y María José les corresponde construir una receta para un grupo de deportistas entre los 13 y 17 años de la ciudad de Bogotá. Las niñas propusieron una ensalada de frutas y empezaron a hablar repetidamente sobre las frutas que tendría el plato. Al preguntarles por los alimentos que pueden comer los deportistas, José contesta: <i>"A mi se me ocurre pastelillos de maíz"</i> argumentando que es saludable. A pesar del aporte de José las niñas continúan con la idea de la ensalada de frutas, sin comentar nada sobre lo que él dice, sin negar o afirmar su propuesta. Él por su parte escucha atentamente lo que ellas dicen y escribe los ingredientes que sus compañeras le dictan. Entonces finalmente ante las decisiones que ellas toman José comenta: <i>"suena bien"</i> ó <i>"por supuesto"</i>	acciones que él sigue, se le dificulta defender lo propio, mostrar una posición ante lo que ellas le ofrecen e impulsar sus ideas ante sus compañeras. Las respuestas que ofrece son muy formales y las repite constantemente, se mantienen como un cliché, no parecen auténticas, no se evidencia una intención propia del sujeto al decir las o un sentido otorgado de acuerdo al momento, sino reproducidas automáticamente. Sus respuestas parecen estar determinadas por el contexto, desencadenadas por un formato a seguir que determina la situación en la que se encuentra, es por esto que resulta funcional y permite su participación, pues responde de acuerdo al tema que se hable,
--	--

María José y Ana María escogen las frutas para utilizar (mango y banano), cuando José propone otra fruta diciendo: <i>“a mi se me ocurre sandia”</i>, ellas lo callan contestándole <i>“¡no!”</i> y continúan hablando sobre los ingredientes. Ocurre lo mismo cuando están decidiendo el sabor de los helados, José dice: <i>“naranja, un sabor frutal”</i> y las niñas le contestan fuerte diciendo: <i>“¡no!, chicle y ron con pasas, siga escribiendo, siga escribiendo”</i>. Cuando esto ocurre José se dirige a una de las psicólogas que se encuentra presente observando y le dice: <i>“yo siempre sigo las ideas y ordenes”</i>. Al indagar por la razón, él contesta: <i>“porque hasta ahora no se me ha ocurrido nada”</i> Se le muestra que por el contrario a él si se le han ocurrido varias cosas entre esas un sabor de helado	relacionando las situaciones. Cuando sus compañeras plantean frutas para la receta, el ofrece un sabor de helado que el categoriza como <i>fruta</i>. La respuesta que ofrece José ante la confrontación de porque él sigue las ideas y ordenes de sus compañeras, demuestra que él no es consciente de los aportes que ha realizado para el grupo, en sí misma la respuesta no es coherente con la situación sucedida previamente, pero él no nota esa incongruencia aun cuando se le da a conocer. Pareciera que en sus actuaciones él mismo no estuviera presente. La respuesta que ofrece ante la pregunta ¿Qué es un salpicón? Remite al concepto fijo, como si fuera tomado
---	--

para la receta, sin embargo no contesta y permanece en silencio. Para el nombre del plato José propone <i>“Salpicón Split”</i>. Ante este nombre una de las psicólogas le pregunta: ¿que es un salpicón?, él contesta que es un continuo de frutas, de nuevo la psicóloga le pregunta ¿que es un continuo?, él contesta “cuando una fruta esta al lado de otra y otra al lado, así” (colocando sus manos sobre la mesa, una al lado de la otra, moviéndolas). Luego agrega <i>“el salpicón es un conjunto de frutas como la receta”</i>. Al terminar la actividad, José se dispone a volver al salón, se despide diciendo: “chao”, da unos pasos, se detiene y voltea a mirar a las Psicólogas diciendo: <i>“Que Dios las bendiga y las proteja”</i> y continúa hacia el salón.	de un diccionario, se le dificulta explicarlo teniendo en cuenta el evento presente, el plato que están construyendo, a pesar de que nombra como característica del salpicón las frutas no logra establecer en su discurso la relación explícita con su plato. Aquí se repite el aspecto de las expresiones formales, pero en este momento es notorio que la respuesta se dispone automáticamente de acuerdo al contexto de despedida pero resulta incongruente en términos de las normas sociales, pues su relación no es tan cercana como para procurar este tipo de respuesta.
3 sesión: elaboración plástica y artística de la receta (plastilina)	

En esta sesión cada grupo construyo su plato con materiales plásticos teniendo en cuenta cada ingrediente. Al ver entre los materiales algunas mitades de bolas de icopor, José las coge para su grupo diciendo que servirán para las bolas de helado. Posteriormente con pedazos de plastilina empieza a hacer las “bolitas de colores”, esta es la única acción que realiza durante toda la sesión, construye continuamente bolitas, finalmente lo que lo detiene es la finalización del resto de ingredientes y el paso para colocar las bolitas encima del helado, pues era lo último que se agregaba al plato. En un momento de la actividad otro grupo empieza a realizar comentarios sobre el trabajo de José y sus compañeros, a lo cual él dice: <i>“No criticaría a la competencia porque nos puede costar</i>	José permanece en una misma acción sin salir de esta por sí mismo (como la elaboración de las bolitas de colores) es algo del entorno que permite que él salga y continúe, en este caso son las indicaciones de sus compañeras. El contexto sigue presentándose como referente para su comportamiento. Al no presentarse ningún indicio que le permita continuar, él queda encapsulado en una misma acción, parece que actuara sobre escenarios aislados y son los indicios de las situaciones o de sus compañeras lo que permite que se traslade de situación en situación, dando continuidad a su participación. En esta sesión también se observan expresiones desencadenadas automáticamente que se muestran carentes de una comprensión por parte de José y que resultan incongruentes con las situaciones a pesar de que guardan algún aspecto en común, por ejemplo el aspecto de competencia en esta expresión puede
---	---

<i>la victoria”, “sin honor que un equipo gane no tiene nada de sentido”</i>	tomarse debido al trabajo en común de diferentes grupos, aunque la actividad no estuviera planteada con este propósito. Esta expresión sobre la competencia se desarrolla a partir de los comentarios de sus compañeros, pero no se establece una relación clara, explícita, con la situación presente, como si fuera traída de otro escenario, de forma literal.
4 sesión: Elaboración de la receta	
Cada grupo se organizo en una mesa con sus respectivos ingredientes y empezaron a cortarlos y picarlos para construir el plato. La sesión se desarrolló con pequeñas entrevistas que se la hacían a cada grupo indicando el proceso del plato. Al llegar al grupo de José se pregunto:	

IP: ¿Quien me va a explicar que es lo que están haciendo en este momento? José: Primero... Ana María: eeeh, cortamos el banano y ahora estamos... José: Estamos poniendo en trozos el chocolate y picando el mango. IP: ¿Y cómo van a hacer el plato? Ante esta pregunta se observa en José dificultad para dar respuesta, señala el plato con un ademan que utiliza constantemente (estirando el brazo con la mano abierta), se queda en silencio por un momento y luego repite la pregunta que se le ha hecho: ¿Cómo lo vamos a hacer? Continúa diciendo: “O sea, justo como lo explicamos, primero hay que picar los bananos, después los chocolates y a lo ultimo ponemos helado pero	Se le dificulta responder a preguntas que contienen un aspecto abstracto, y no indagan por un evento específico y concreto, que contenga algún indicio que José logre identificar y le permita responder desencadenando una idea acorde con el tema. No logra explicar paso por paso la construcción de su plato, se refiere a los ingredientes como independientes de los otros y no puede otorgarle un orden.
--	---

rodeamos todo con lo que hemos hecho” IP: ¿Como es que se llama el plato de ustedes? José: Lo llamamos salpicón Split. IP: ¿Porque salpicón? José: Porque consiste en un helado, un gran parecido al banana Split pero con muchas frutas, que es el mango y el banano. IP: ¿Cómo van a decorar el plato? José: O sea, son trocitos de fruta ¿no?, luego de poner el helado pondremos esto alrededor, justo como indica aquí, ¿ven? (señalando el plato plástico), frutas rodeadas. IP: ¿Y cómo lo van a decorar? José: ¿Como lo vamos a decorar? (Permanece en silencio por un tiempo)	No logra dar cuenta de un componente particular del plato, como lo es la decoración, posiblemente debido a que la pregunta con la cual se indaga resulta muy abstracta y no puntualiza en el elemento específico, no contiene un indicio que le permita responder. Continúa hablando sobre lo que conoce del plato pero no logra señalar acerca de lo que se le está preguntando.
---	---

IP: ¿Cual va a ser la decoración del plato? José: ¿Cómo va a ser la decoración?, (se queda callado), es que como verán, o sea, decorados como ensalada de esta forma, o sea a modo de ensalada alrededor de un helado y al helado le agregamos esto (señalando el chocolate) IP: ¿Y de ese plato cual es la decoración? José: Se refiere a las pepitas ¿no? IP: ¿Que es lo que hace que se vea bonito ese plato? José: ¿Bonito?, eso está a punto de saberse porque yo ni siquiera lo sé. IP: Como así, y ¿tú no eres el que está construyendo el plato? José: Si IP: ¿Entonces?	
---	--

José: Eso dije, es que lo vamos a decorar alreledorsito. Porque vamos a decorarlo a modo de ensalada... Su compañera lo interrumpe para indicar que una posible decoración se podría realizar con la crema batida que tiene otro grupo. Al preguntarle a José que piensa de la idea de su compañera, dice: <i>“A mí me parece una idea un poco difícil pero buena”.</i> IP: ¿Porque difícil? José: ¿Porque difícil? Pues casi no la entendía bien pero si era coincidente a lo que dije anteriormente. Al terminar la elaboración del plato cada grupo lo presentó a la directora del grupo, quien fue la evaluadora. Cuando la profesora les pregunta por el nombre del plato, todos contestan:	Al realizar una pregunta que le exija asumir una posición frente a las propuestas de sus compañeras, José ofrece una respuesta carente de sentido, pareciera que lo hiciera con la función de evitar la situación que no logra comprender.
---	---

Salpicón Split Profesora: ¿Ustedes han comido salpicón? José: No, nunca lo habíamos hecho antes. El titulo fue idea mía. ¿Les digo porque ese titulo? Profesora: ¿Por qué? José: Primero similar al banana Split pero el banana Split tiene una sola banana ¿no?, pues el salpicón Split tiene mas de un banano, tiene mango, chocolate y todo y tiene helado. Profesora: Ahh, ¿por eso le pusieron? José: Exacto, porque tiene mas de una fruta. Al preguntarle porque le gustaría ese plato a los deportistas, además de ser nutritivo, porque ya lo había dicho una de sus compañeras, él contesta:	
---	--

“Como tiene un poco de frutas y a los deportistas les encanta la fruta”. Profesora: ¿Solo porque les encanta? José: Pero, ustedes dijeron eso ¿no? IP: Pero ¿tú qué dices, tú qué crees? José: Porque a los deportistas les gusta, o sea, les gusta los platos más exóticos, ustedes saben que es exótico ¿no? IP: ¿Qué es? José: Pues exótico es como un plato o al menos una especie de un objeto o cosa más nueva que jamás se haya visto, esto es original. (Señalando el plato).	Aquí se vuelve a evidenciar la necesidad de aclaración de aquello que se dice o hace, tomando como referencia conceptos fijos que muestran un significado literal y se acomodan de acuerdo a la situación, de manera automática, sin evidenciar una comprensión de aquello que se dice o un establecimiento de relaciones explicito.
--	---

DANIEL (sujeto 4)

Descripción de acciones y verbalizaciones en las actividades	Análisis comprensivo
1 sesión: presentación de los participantes	
Se realizó la presentación tanto de los integrantes del grupo octavo, como de las psicólogas, esta presentación se desarrolló a través de la dinámica del tingo tango. También se les explicó de manera general las actividades a realizar en las sesiones siguientes. Al preguntarles a todos si conocían el juego del tingo tango todos contestan positivamente, se les explica que cuando alguien quede con la pelota debe presentarse diciendo su nombre y sus intereses. Cuando le corresponde el turno a Daniel, él dice su nombre y manifiesta que le interesa los carros, y las carreras. Agrega que es bueno en las matemáticas...	Daniel mostro disposición desde un comienzo en las actividades y no presento dificultades para presentarse ante las psicólogas. Es de suponer que el interés que manifiesta Daniel por los carros y las carreras tiene relación con la funcionalidad de estos objetos, pues al ser esta una funcionalidad sin variaciones, es decir técnica, se facilita su comprensión al igual que la habilidad para las ciencias exactas como las matemáticas.

En este primer encuentro Daniel participo de la actividad y en ocasiones se distraía hablando con el compañero del lado.	
2 sesión: Diseño y planeación de la receta	
Una vez explicada la actividad, Daniel empieza a dibujar el “plato” que Irán a realizar. El dibujo se asemeja a una hamburguesa y describe cada una de las partes que la componen. “Aquí va el pan, luego unos tomates en rodajas, luego lechuga, luego queso...” ” Es una ensalada ceniza”. IP: -¿“Una ensalada ceniza”? ¿Por qué se llama así? Daniel: -Porque lleva tomate, salchicha, lechuga, queso ¡todo esto esta rayado! IP:- ¿Y cuál es la relación que hay? Daniel no contesta y continúa dibujando. Otro compañero dice “¡mejor una ensalada extrema! Daniel empieza a realizar el dibujo al tiempo que explica	La descripción que ofrece Daniel del diseño del plato, no coincide con la apariencia del mismo y a esto se agrega el nombre particular que atribuye al mismo. “<i>ensalada ceniza</i>”, respondiendo de manera incoherente ante la explicación del nombre, lo cual nos permite pensar que este nombre ha sido extraído de una experiencia o conocimiento previo, el cual fue traído a la actividad sin tener en cuenta la articulación de los conceptos y sin reorganizar la información. Al no encontrar las palabras necesarias para explicar la relación existente entre sus respuestas y el nombre que atribuye al plato, Daniel evade las preguntas que hace la

a sus compañeros como se prepara: “una capa de queso, quizás tomate picado, salsa, una capa de lechuga...” Cada vez que a un compañero se le ocurre otro ingrediente, u otro nombre, Daniel lo retoma y aporta al grupo. Daniel: ¿Será que le agregamos salsa? ¿Otra salsa? “miren esta salsa setecientos un mil cráneos” IP: ¿le van a echar de esa salsa? ¿Pero cómo es esa salsa? Explícame. Daniel: Mira es una salsa que apenas la prueba una persona, se le vuelve la lengua ceniza.	psicóloga y realiza otra actividad. Al finalizar la sesión, Daniel emite otros conceptos, que no tienen coherencia entre sí demostrando una vez más la acumulación de información, más no una apropiación de la misma y una posición propia.
3 sesión: Elaboración plástica y artística de la receta (plastilina)	
IP: ¿hola muchachos, cómo va el plato, que tenemos aquí, que es esto? Daniel: - bien, muy bien. Pues...los ingredientes, (señala el plato hecho en plastilina) solo que faltó el	Se observa mucha disposición en Daniel para participar

vasito. IP: quien me va a explicar que es lo que van a hacer. Daniel: Pues aquí hay pura fruta picada y tres capas de lechuga. IP: Pero yo quisiera algo más descriptivo, por ejemplo; ¿qué es esto? ¿y esto? (señalando las frutas hechas en plastilina) Daniel: ¡Pura fruta! Manzana, banano, naranja, manda... bueno; como una amplia mezcla de frutas. Daniel empieza a hacer el “vasito” con la plastilina y lo moldea detalladamente con un lápiz, hasta que queda similar a un vaso lleno de jugo de naranja. En un momento se acerca una de las psicólogas a preguntar cómo están realizando el plato. Daniel: Bueno, es un plato que combina 3 capas de lechuga y mucha, mucha pero muchas frutas picadas.	de las actividades y responder ante las preguntas que realizan las psicólogas, sin tener en cuenta las repetidas veces que ellas le pregunten, pues esto no genera malestar en Daniel y las respuestas que emite son las mismas, como si se hubiese aprendido ya un repertorio. Por otra parte, es Daniel quien está pendiente de lo que hace falta para completar el plato y dedica un tiempo considerable a la realización del objeto faltante (el vasito), repitiendo lo mas de una vez hasta darle un acabado muy semejante al de un vaso real, cuyo interior contiene jugo de naranja, lo cual evidencia una de las características propias del síndrome de Asperger, la cual es el comportamiento obsesivo, además de el seguimiento de un modelo, para dar participar y dar continuidad a la actividad.
---	--

IP2: ¿qué frutas tiene? Daniel: mango, banano, uvas, manzanas y cualquier otro ingrediente que se me ocurra, ah y crema de leche para las capas. IP2: O sea es ensalada de frutas con crema de leche. IP2: ¿Y qué tiene de original y de extrema esa ensalada? Uno de los compañeros dice que es para gente extrema, para deportistas. Daniel: Pues las frutas contienen las vitaminas y sales para que ellos puedan... Daniel empieza a manipular uno de los objetos, mira para los lados, se detiene un momento y observa a sus compañeros. Después de un momento emite un sonido, similar a un grito y refriega sus piernas. Luego se va para el baño.	Al no encontrar una referente preciso para dar una explicación, Daniel entra en un momento de angustia, que se evidencia en la ejecución de acciones al azar y la emisión de un sonido, el cual evidencia que algo anda mal en él mismo y finalmente encuentra otra salida, la cual consiste en retirarse por un momento.
---	--

Después de un rato: Daniel está manipulando la plastilina. IP: Daniel, ¿que estás haciendo? Daniel: El vaso... IP: ¿Estas haciendo otro? <Daniel: Porque... (No se entiende lo que dice), continua manipulando la plastilina, mirando a sus compañeros en silencio. IP: ¿Que te gusto de esta actividad? Otro compañero: “Que podemos preparar el platillo que queramos aunque nos toque hacerlo... IP: ¿Como así? Daniel: Porque...Bueno que (...) o quizás uno tenga pereza ó este feliz... ¿ves? Ahí está (señala a un compañero que está elaborando el plato. Es que Escarpeta es pereza...y luego pronuncia una palabra	Hay preguntas que le exigen dar su propia opinión, sin embargo se observa mucha dificultad en Daniel para expresarse y en este caso recurre a las características de su compañero, el cual le sirve de referente para emitir una respuesta.
---	--

muy rara que no se entiende muy bien. IP: ¿Como tomaron las decisiones? Daniel: ¡Vamos directo al grano! “indigeiston” IP: Y ¿que es eso? Era un platillo que...que...al simple mordisco...es como un plato, lo que pasa es que, que...que...el “indigeiston”, uno...como su nombre lo dice, le dan ganas de....eeeh indigestión. Se observa mucha dificultad en Daniel para responder a esta pregunta, se muestra inquieto moviendo sus brazos al tiempo que tartamudea. IP: Y que tenía ese plato para que produjera indigestión. Daniel: Hielo...pero, ¿cómo es que es? Se me olvidó. (Le pregunta a otro compañero) Pues en lugar de hielo usando agua estancada, salsa de carne, salsa de ajo...	El tartamudeo y la entonación en el hablado es una de las características del lenguaje de Daniel, el cual es más notorio cuando los referentes que tiene no son claros y es entonces cuando se suele ver interrumpida su permanencia en la actividad, así como las manifestaciones de intranquilidad o angustia. Daniel menciona palabras fuera de contexto, en repetidas ocasiones, no se evidencia una apropiación de los conceptos que emite, pues son ideas sueltas que no son articuladas entre si y no guardan relación con lo que se está presentando en el momento. Parece que tampoco hay una conciencia de las incoherencias en sus respuestas, pues además sus compañeros y el contexto en el que se encuentra
---	--

IP: Bueno y entonces después de hablar del indigestión y otras opciones ¿como se decidieron por este plato? Daniel: Aaaa pues se me salió de la mente IP: ¿A quien se le salió de la mente? Daniel: A mí porque yo decidí, porque yo porque yo... Se queda callado y continua manipulando la plastilina en silencio, hasta que uno de sus compañeros dice algo y luego Daniel dice: "Y mire lo que yo hice", mostrando el vaso de plastilina.	generalmente no le cuestionan sobre este aspecto.
4 sesión: Elaboración de la receta	
Cada grupo se organizó en una mesa con sus respectivos ingredientes y empezaron a cortarlos y picarlos para construir el plato. La sesión se desarrolló con pequeñas entrevistas que se le hacían a cada grupo indicando el proceso del plato.	En esta última sesión se percibió como Daniel realizaba acciones de manera automática, pues en los momentos en que se le preguntaba por sus quehaceres no lograba

En el momento en que la psicóloga pregunta que están haciendo y como modificaron el plato, Daniel responde: Yo solo sé que estoy haciendo esto como por...por hacer gesto de no saber porque lo está haciendo) Y luego agrega; yo solo sé que yo separo las cositas de la mandarina porque... sé que estábamos haciendo como una picada de frutas, pero... ¿sí? Íbamos a hacer... ¿como una picada? (pregunta a uno de sus compañeros).Era una ensalada. IP: ¿Y de quien fue la idea? Daniel: Era de Zúñiga, Escarpeta o mía, pero yo di la idea de usar esto como cuadro y...listo. IP: ¿Que era lo del cuadro que me estabas explicando ahorita? Daniel: Aah...tu no has visto como esos cuadros, como esas pinturas antiguas que son como...sí? como esto así; (señala el plato que realizaron)	responder claramente ni daba cuenta de la verdadera intención de la actividad. La interacción entre sus compañeros no presenta dificultades para Daniel, pues ellos son utilizados como herramientas para dar continuidad a las actividades, al igual que en ocasiones también son tomados como referentes, mas no podemos hablar de que hay una relación con sus compañeros. La respuesta de Daniel, ante la idea de realizar el plato como un cuadro, muestra claramente la necesidad de recurrir a referentes ó modelos claros que le permitan una funcionalidad en un contexto determinado. Esta vez es el mismo Daniel quien responde haciendo referencia a estas pinturas antiguas para explicarle a la psicóloga. En el momento en que su repertorio se ha terminado, solamente señala el plato que han realizado.
---	--

Daniel hace comentarios acerca de las características de las frutas, después de que la psicóloga ha señalado algunos aspectos, en muchas ocasiones no encuentra la manera de explicar lo que quiere decir. IP: ¿Y tu ha que ayudaste? Daniel: La guayaba hasta que...me dijeron que no mas, y luego ya no más y que ya no mas y yo achhh (hace un gesto como de desespero, cogiéndose la nariz).	No se evidencia una posición propia de Daniel, ni una intencionalidad clara en sus acciones, pues a pesar de que las actividades se desarrollaron sin presentar mayores dificultades, no se percibió un aporte autentico por parte de Daniel.
---	--