MANIFESTACIONES DE ANGUSTIA EN DOS NIÑOS AUTISTAS EN SITUACION DE JUEGO

ANA VICTORIA DELGADO MARTÍNEZ

YURI KARIME GÓMEZ HENAO

Director:

LORENZO BALEGNO FERRARI

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA

PALMIRA- VALLE

2014

MANIFESTACIONES DE ANGUSTIA EN DOS NIÑOS AUTISTAS EN SITUACION DE JUEGO

ANA VICTORIA DELGADO MARTÍNEZ

YURI KARIME GÓMEZ HENAO

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA

PALMIRA- VALLE

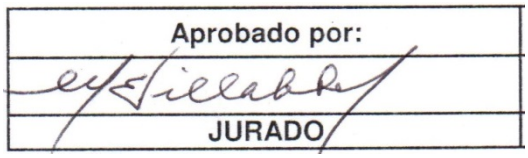
2014

Nota de Aceptación

APROBADO

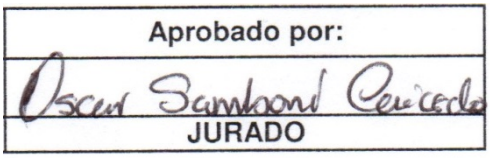
Director de Trabajo de Grado

Lorenzo Balegno



Jurado

María Eugenia Villalobos



Jurado

Oscar Samboni Caicedo

Trazar un cero en la nada.

Indefinidamente.

Trazar la nada en un círculo.

Apresada en el círculo trazando

nada. Ocuparse en el

círculo. Ocuparse.

En nada. En la nada

—¿la nada?— una oquedad.

Ocupar una oquedad.

Una oquedad de sueño, la vigilia.

Entre sueño y sueño. Una oquedad

ocupada, ocupándose

en nada.

La angustia es esa nada

que de pronto florece

en la oquedad.

“El circulo”

Chantal Maillard

Hilos

AGRADECIMIENTOS

Primero queremos agradecer a Dios por ser nuestro guía en todo momento.

A nuestros padres, por sus palabras y apoyo incondicional en nuestra vida.

A nuestros profesores quienes con su acompañamiento y enseñanza nos ofrecieron y aportaron en nuestra formación; en especial al profesor Lorenzo Balegno, quien nos dio su voto de confianza acompañándonos en este camino de aprendizaje.

A la institución que nos dio su voto de confianza ofreciéndonos la oportunidad de compartir su espacio y enseñanzas junto a seres tan especiales.

Finalmente queremos agradecer a S y N quienes son los protagonistas de esta historia y quienes nos ensenaron a mirar más allá de lo aparente.

Ana V. Delgado Martínez

Karime Gómez Henao

TABLA DE CONTENIDO

Pág.

1. INTRODUCION……..……...……1

2. JUSITFICACION……..……4

3. MARCO TEORICO……...……...……...…….……9

3.1. Concepciones teóricas acerca del autismo……..……..…….9

3.1.1 Breve reseña histórica……..……...…..……..…9

3.1.2 Posicionamiento teórico…… …….…….11

3.2 La angustia en el autismo…….…….....……..14

3.2.1 La angustia en la relación del niño con el objeto y el cuerpo……...…..…….21

3.3 Juego……..……..…….…...…….28

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION…….35

5. OBJETIVOS……...…….37

6. ASPECTOS METODOLOGICOS…….....…….38

6.1 Diseño…….…….38

6.2 Sujeto……40

6.2.1 Síntesis de la descripción sujeto S……...……41

6.2.2 Síntesis de la descripción sujeto N……..…….42

6.3 Recolección de la información…….……42

6.3.1 Instrumentos……...……..42

6.3.2 Descripción del procedimiento y materiales……...…….48

7. ANALISIS Y RESULTADOS…….63

7.1 De las manifestaciones Corporales……..……...……63

7.2 De la relación con los objeto……..71

7.3 De las manifestaciones Orales……...……76

7.4 De la relación con los otros……81

7.5 Síntesis N……..……...…….……..91

7.6 Síntesis S……..……..94

8. CONCLUSIONES…….…..……..96

9. DISCUSION…….103

RFERENCIAS

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

Pág.

TABLA 1. Categorías de análisis……..44

TABLA 2. Ronda infantil y juego…….53

1. INTRODUCCION

El autismo es un fenómeno que ha llamado el interés de múltiples áreas de estudio, no solamente en psicología, pues su problemática se encuentra al parecer desde momentos muy tempranos del desarrollo, y su indagación ayudaría a comprender qué pasa en dichos momentos del desarrollo en la construcción de la subjetividad humana. En torno al tema del autismo, nos llama la atención, la dificultad de estos niños para la entrada en lo simbólico, y su dificultad para relacionarse con el otro. Es por esto, que a lo largo del texto, se intenta dar una exposición de lo que a nuestro modo de ver, son algunos de los primeros procesos del desarrollo del neonato necesarios para el niño en relación con la forma en que logra construir un juego simbólico y en esa medida tener en cuenta estos elementos para identificar o diferenciar aspectos que se encuentren o no en el juego del niño autista: la angustia, el manejo de la ambivalencia, significación de experiencia, la relación con el otro y los objetos.

Para identificar qué aspectos se encuentran o no en el juego de un niño autista se abordan características del juego como el manejo corporal y el uso de los objetos; además los elementos como el otro en el juego, el intercambio y la palabra, que nos permiten dar cuenta de movilizaciones y significaciones que de acuerdo con la persona o niño le puede dar, así a través del juego podemos realizar un acercamiento a la

comprensión de la organización psicológica que el niño autista haya construido hasta ese momento.

Para esto se realizará observaciones, con dos menores diagnosticados como autistas, donde a través de tres sesiones se le brindarán objetos y así observar cómo este niño se organiza y enfrenta dicha situación de juego.

Por otra parte, a lo largo del marco teórico se retoman planteamientos de la teoría Kleniana que es de corte psicoanalítico, en torno al concepto de la angustia; al igual que los planteamientos realizados por Winnicott en torno al juego y los aspectos privilegiados que este nos permite para acercarnos a la comprensión de la organización de un individuo. Ambos autores basan sus aportes teóricos en los primeros momentos del desarrollo temprano de los niños, sin embargo queremos enmarcar la diferencia con el posicionamiento psicoanalítico, el concepto de yo manejado a lo largo de este trabajo no es de carácter únicamente pulsional; por el contrario el concepto de yo aquí referido, refiere a aquellos aspectos que el niño ha logrado integrar a su funcionamiento psíquico.

Así pues es en los primeros momentos de la vida donde se desarrolla la estructura autista, y donde a través de la experiencia y procesos de significación que se irá construyendo como sujeto psicológico. Se habla de sujeto psicológico, en la medida en que nuestra visión de sujeto se basa precisamente en los planteamiento de la teoría del

sujeto; donde es el sujeto quien organiza y significa su experiencia y por tanto su forma de responder a las demandas internas y externas (Colmenares, 1997).

Por otra parte aunque nuestro interés no está encaminado a realizar con detenimiento un planteamiento de los procesos cognitivos y/o de aprendizaje como tal, veremos como la presencia de angustias y ambivalencias influyen en el desarrollo de dichos procesos cognitivos. Para esto tenemos en cuenta las diferentes investigaciones realizadas por las psicólogas María Eugenia Villalobos y María Eugenia Colmenares en el CEIC, además de otros estudios realizados empíricos realizados por otros psicólogos.

.

2. JUSTIFICACION

Nuestro interés por el tema de investigación sobre el autismo, surge después de realizar un acercamiento en una fundación para niños con síndrome de Down y autismo; en esta fundación asistíamos como voluntarias, conocimos el trabajo que se realizaba ahí pero, la teoría y metodología diferían de aquellas en la que nos estábamos formándonos. En la población de niños autistas, observamos particularidades que los hacían diferentes a cualquier patología: La relación con los objetos, el manejo corporal desorganizado, además de las diferentes reacciones agresivas y evitativas ante objetos y particularmente frente a otras personas. Estos niños tenían comportamientos diferentes, lo que nos produjo aún más inquietudes por el tema; a este asunto sumamos el reto que implica intervenir con niños de dichas características.

Iniciando así, un periodo de constante reflexión sobre este tema y una búsqueda para comprender que era el autismo y a qué nos estábamos afrontando. Fue en esta búsqueda que tuvimos la oportunidad de asistir a las conferencias dictadas por el profesor Lorenzo Balegno, espacio muy productivo, ya que fue entonces cuando expusimos nuestras dudas y debatimos sobre denso tema del autismo y el autista; encontramos aquí el inicio de lo que sería nuestro trabajo de grado. No debemos pasar por alto, que aunque discutimos en otros espacios, consideramos que fue este que nos ayudó a emprender y tener bases para este largo camino.

Dentro de las diferentes observaciones realizadas durante nuestra estadía en dicha institución, notamos que especialmente en las situaciones de juego o mejor dicho en las situaciones en donde se ofrecía un espacio de interacción con objetos y personas, estos niños reaccionaban de forma agresiva, evitaban a las personas, tiraban objetos, corrían hacia las esquinas, giraban de sobre sí mismos o se balanceaban de forma repetitiva. Esto nos llevó a preguntarnos sobre el motivo de dichos comportamientos y el lugar que la angustia tiene en esas manifestaciones.

Teniendo en cuenta ese "espacio de interacción" en el que se presentaban dichos comportamientos encontramos que es un espacio que permite observar diferentes aspectos de una organización autista, es por esto que realizamos un acercamiento conceptual al tema del juego.

El juego posee elementos subjetivos, como el manejo del cuerpo y espacio; la relación con el otro, con el objeto y con sí mismo; el posicionamiento frente a dicha situación y la creación de esta (Winnicott, 1942). Lo particular de estos niños es precisamente la dificultad para participar, proponer, integrar otro en el juego, establecer relaciones con objetos fuera de su uso convencional o inclusive como herramienta, entre otros. Así pues, consideramos que el juego es una herramienta que nos permite realizar un acercamiento a la comprensión de la organización autista, ya que los elementos subjetivos que implica el mismo nos permite mirar ese proceso de simbolización o no simbolización realizado por el

niño, como también la capacidad del mismo para abstraer, integrar y construir elementos de su propia realidad; los aspectos particulares de los niños autistas anteriormente mencionados.

El autismo es debatido y abordado desde diferentes disciplinas, desde la medicina (Busino & Amore, 2008), pasando por la pedagogía (Alessandri, 2005), hasta la psicología (Bettelheim, 1956) sin conclusión actualmente sobre origen, formas de intervención etc. a lo largo de varios años, que hace que este tema se torne más atractivo para nosotros. Al igual que el debate teórico, también se encuentra varios estudios realizados con autistas; los métodos de enseñanza utilizados por los educadores y padres de familia (ABA- Applied Behaviour Analisis); y las formas de intervención de los terapeutas (Anzieu, 2001); entre otros. Dentro de las diferentes perspectivas psicológicas ya sea de orientación neurológica (Ramachandran y Oberman. 2007), psicoanalítica (Bettelheim; 1967, Winnicott; 1966), y/o cognitiva (Moro & Rodríguez; 1998, Riviere; 1985), concuerdan en la dificultad de niños que padecen dicho trastorno para relacionarse con otras personas; su particular forma del uso de los objetos y la relación con estos; además de comportamientos repetitivo y en ocasiones desordenados de su cuerpo.

En el presente trabajo abordamos el autismo desde una mirada de la teoría del sujeto psicológico, dichos planteamientos los tomamos del Centro Internacional de Investigación Clínico-psicológica (CEIC), desde el cual abordamos al sujeto como responsable de su

propia organización. Teniendo en cuenta estos planteamientos, entendemos la organización como la forma en que el sujeto, como dice la palabra, se organiza así mismo, teniendo en cuenta sus capacidades físicas y psicológicas, y las herramientas que el entorno le ofrece.

Entre las investigaciones realizadas por el CEIC y su trabajo con niños autistas, nos parece interesante la intervención a través del juego, la música y la danza; en general la mirada que le dan sobre dicho sujeto y como es abordado e intervenido a nivel terapéutico. A través de dichas intervenciones entendemos que el autismo es una organización compleja que se ha tejido de tal forma que, dicho autista ha construido unas formas particulares de relacionarse con el otro, con lo objetos y consigo mismo y que estas formas de relacionarse dan cuenta de una dificultad de su construcción como sujeto psicológico, que a nuestro modo de ver es interesante abordar.

Este trabajo a nivel social invita al lector a realizar un acercamiento sobre el sujeto autista, no como una víctima que padece una deficiencia cognitiva de origen orgánico o, víctima de un aislamiento o sufrir de un otro; sino como un agente de su propia construcción psicológica, que logra construir elementos significativos los cuales permiten sobrevivir en un mundo que es percibido como amenazante (Colmenares, 1997); Por tanto este trabajo retoma las elaboraciones conceptuales desarrolladas por el equipo del CEIC.

Para tales objetivos realizaremos observaciones con dos infantes diagnosticados con autismo, a partir de estos casos queremos analizar y debatir la organización autista, teniendo en cuenta la situación de juego, como la estrategia a través de la cual se realiza la observación. Es importante esclarecer que los resultados de este estudio de caso no nos permiten generalizar sobre el autismo, pero si nos permite hacer un acercamiento a la realidad y construcción organizada por dicho autista y su relación con la angustia.

Con este trabajo de investigación buscamos resaltar el lugar del sujeto frente a "la enfermedad", proporcionando un espacio de reflexión alrededor del posicionamiento del autista. Aportando a si, a la psicología los conocimientos y conclusiones adquiridas durante el desarrollo de este trabajo, las cuales sirven como sustento a investigaciones anteriores, abriendo discusiones a futuro sobre estas.

3. MARCO TEORICO

3.1 Concepciones teóricas acerca del autismo

En el presente trabajo asumimos como eje de la conceptualización, el trabajo del equipo de investigación del Centro Internacional de Investigación Clínico-psicológica (CEIC), donde abordamos conceptos como conciencia, sujeto psicológico, organización autista y organización psicológica.

3.1.1 Breve reseña histórica

A nivel histórico el término autismo ha pasado por varias concepciones, desde el punto de vista etiológico la palabra autismo viene de griego autos= uno mismo; sin embargo en términos psicológicos es inicialmente propuesto en el año 1911, por el psiquiatra Paul Eugen Bleuler quien introduce el término autismo para referirse a uno de los síntomas en los esquizofrénicos, que implicaba el aislamiento que tenía el paciente de la realidad. En ese momento se entendía que el autismo era ensimismarse, aislarse socialmente, en otras palabras el término era utilizado para referirse a comportamientos centrados en el propio sujeto. Después en 1923 el psicoanalista Carl Gustav Jung se refiere a la persona autista dentro de su clasificación de personalidades introvertidas, con síntomas severos, muy próximo a la esquizofrenia.

En 1943 aparece Kanner refiere en su publicación "Autistic disturbances of affective contact" expone su teoría de “autismo infantil precoz” como un trastorno que se presentaba en los infantes y la característica más marcadas era el rechazo al cambio de su cotidianidad. Esto a raíz de un fenómeno que encontró al realizar 11 estudios de caso con niños que presentaban como característica común en su patología el aislamiento, la dificultad para relacionarse con el otro o ensimismamiento, entre otras características que afectaban el desarrollo cognitivo y del lenguaje. Casi una década después de Kanner, el autismo fue incluido en el año 1952 en el DSM I, donde se determina este como “reacción esquizofrénica de tipo infantil" (Artigas & Paula, 2012, P. 12).

Es finalmente en la publicación del DSM III (1980) se presenta el autismo como una categoría específica, denomina “autismo infantil”; en este año se publica como una patología y se empieza a través de los años a realizar un cambio en la mirada que se le daba a esta, y las características que se debían tener en cuenta.

Dando un salto en a tiempos un poco más cercanos encontramos por ejemplo algunos estudios empíricos realizados recientemente; encontramos varios trabajos de grado realizados en la Universidad del Valle. Uno de ellos, “Uso de un objeto por seis niños autistas” (Arango, S. Chavez, L, & Lasprilla, A. 2003), presentan como se establece la triada en un niño autista, cual es el uso que le dan los objetos y el lugar del Otro en esa relación. Por otra parte, Patiño & Reyes (2001) en " Intervención psicoterapéutica mediante

un juego dramatizado del cuento de Hansel y Gretel" realizan una propuesta de intervención, la cual presenta el juego como una herramienta de intervención con autistas, instaurando el cuento como eje de conceptual de esta. Por último, Sanchez E. (2005) demuestra cómo el autista a través de la danza folclórica, ingresa a todo el contexto simbolizado de la cultura y cómo se organiza dentro de este. No obstante, debemos aclarar que estos trabajos mencionados no son únicos que se encuentran sobre el tema, tanto en la Universidad del Valle, como en otros contextos académicos.

3.1.2 Posicionamiento teórico

Es importante para nosotros hablar de las primeras concepciones a cerca del autismo y del desarrollo de la comprensión de este fenómeno, para así tener una idea de los cambios y posiciones que nos permitan a su vez forjar nuestra postura respecto al tema. Así pues, uno de los primeros autores en escribir e investigar acerca del autismo fue Bettelheim (1967), quien desde una mirada del psicoanálisis, plantea el autista como una respuesta del infante frente a la hostilidad de sus padres, en especial de la relación con su madre. Refiere que la organización autista empieza a tejerse desde momentos tempranos de la vida; otros autores en correspondencia frente a esto, han planteado sus hipótesis sobre el momento en que estos niños dejan de tener un desarrollo "normal", siendo la historia con relación al vínculo materno y la no presencia de sus cuidados (en un momento crucial) la causa del autismo.

Actualmente existen nuevos postulados teóricos acerca de la naturaleza de la organización autista, uno de esos es el planteado por la psicóloga Maria Eugenia Villalobos quien define el autismo como "una forma de organización psíquica que se establece al conjugarse la estructura biopsiquica (competencias, formas de reaccionar) y las formas de relación que se instauren" (Villalobos, 1997, p. 236). Es decir, la estructuración biológica con la que viene predeterminado el bebé posibilita la organización biopsiquica a partir de la cual el bebé integra elementos de su entorno y sensaciones que le produce esta; el desarrollo del bebé parte de una base biológica sin embargo esta autora basada en su experiencia trabajando con niños autistas refiere que estos niños en general, no responden a los estímulos que le ofrece el exterior, aunque vienen equipados biológicamente como los demás niños, estos presentan un rechazo hacia el exterior, la mirada, la palabra, la caricia. A demás ha observado en dichos casos, cómo la madre no ofrece al bebé este espacio de relación, de encuentro y no realiza ofrecimiento alguno; por el contrario en otros casos la madre satura al bebé, sobre estimulando sus capacidades y ofreciendo demasiado, obstruyendo la individuación y separación de este. En este aspecto a diferencia de Bettelheim no atribuye a la madre o cuidador la responsabilidad total de dicha organización autista.

Con lo anterior observamos cómo el lugar de la madre y la relación con él bebé toma un lugar importante en el momento de intentar comprender el autismo, ante esto compartimos en cierta medida dichos planteamientos, puesto que si bien la madre o mejor dicho el vínculo establecido con otro sujeto es indispensable para que de alguna forma el bebé logre

adaptarse a su entorno y empiece a ser consciente de sí mismo y del otro, no es la razón primordial de la organización autista, ya que, es el neonato quien organiza dichas experiencias sensaciones etc.

Desde otra perspectiva, la psicóloga Maria Eugenia Colmenares (1997) basada en su experiencia e investigación con niños autistas, aporta también a la comprensión de esta organización planteando dos hipótesis principales; la primera plantea que el autismo "es una de las posibilidades endógenas del desarrollo del bebé humano en el proceso psicológico de construcción de la conciencia de sí", y la segunda dice que "La organización autista y la normal tiene común origen" (Colmenares, 1997, p. 45); tanto en el proceso inicial de desarrollo psicomotor (construcción objetos-vivos) como en la transformación progresiva de embrión de conciencia psicobiológica en psicológica. En otras palabras, el autismo es para ella una construcción adaptativa del neonato, donde existe una alteración del funcionamiento psicológico en el proceso del desarrollo del mismo, siendo esta construcción una posibilidad de desarrollo que en un principio puede tener común origen con el desarrollo psicomotor como en la construcción de conciencia psicobiológica en psicológica.

Es difícil saber exactamente el momento en el cual el neonato comienza a tejer una organización autista, lo que rescatamos de estos aportes es la importancia de los primeros procesos del desarrollo en un fenómeno como el autismo. Otros autores como por ejemplo

Rivière, A (1985), se encargó de estudiar y realizar planteamientos teóricos en torno al autismo y lo define como “una alteración de la comunicación” (Rivière, A 1985, P. 2). Resaltando la importancia que tiene el otro en relación con el sujeto y como este se desarrolla a nivel social; es decir esta comunicación requiere ser un ser y un hacer frente a otro, esta es la deficiencia que presenta el autista.

3.2 La angustia en el autismo

Vemos que el autismo es un fenómeno que se evidencia desde tempranos momentos del desarrollo. Retomando a Colmenares (1997) que habla de estados tempranos donde el feto comienza su desarrollo y donde ubica el pasaje de un estado biológico y psicológico a partir de los 7 meses in útero, así pues plantea que el niño nace con unas bases estructurales que permiten al feto ir tejiendo su organización. Colmenares ve esta organización como sistema y esto “permite que la estructura del bebé a través de su propio funcionamiento, integre factores históricos” (Colmenares, 1997, p. 51) a dicha organización.

Así pues las presiones ejercidas por el medio sobre la organización generan movilizaciones para el neonato, teniendo como finalidad de estos movimientos: la adaptación. Al igual que esta autora compartimos la idea del ser humano integral, que posee un base biológica y es a través de la experiencia y las movilizaciones utilizados por él bebé este logrará o no adaptarse

Teniendo en cuenta los primeros momentos “cruciales” donde el neonato interactúa tanto con su cuerpo como con las señales y sensaciones enviadas desde el exterior, recordamos aquellas sesiones con estos niños donde se mostraban agresivos, inquietos o incluso indiferentes ante su mundo exterior, entonces nos surge la inquietud ¿Que pasó en la construcción psicológica de estos niños que no les permitió llevar un proceso de desarrollo como los demás niños? Frente a esta duda Colmenares (1997) nos responde que en el caso de los niños autistas ocurre un estancamiento en el proceso de construcción de sí mismo que no le permiten tener un acceso a lo simbólico y subjetivo; parece ser que para estos niños el mundo es percibido como algo amenazante y caótico que limita su deseo y sus acciones para acceder a dicho exterior.

Así pues encontramos que el temor a lo externo, genera en el niño preocupaciones, miedos y/o angustias que influyen en su desarrollo psicológico. Ese temor a lo externo nos podría explicar porque estos niños manifiestan expresiones de angustia ya sea de forma exacerbada o inhibida frente a la presencia de otro. Precisamente esas expresiones de angustia fueron nuestro punto de mayor interrogante, ya que nos interesamos en saber ¿Cómo influyen estas angustias en el desarrollo psicológico del neonato?

Pero antes de entrar a hablar como influye la angustia en los primeros momentos del desarrollo es importante definir a que nos referimos con la palabra angustia. Freud (1915) definió la angustia como “un estado afectivo” (Freud, 1915, p. 2367), este autor menciona

2 tipos de angustia a la primera la llamó “angustia real” que definió como una reacción a la percepción de un peligro exterior, y la segunda la llamo “angustia neurótica”; ahondaremos más en la angustia del primer tipo ya que como su nombre lo dice la angustia neurótica hace referencia a otras características y movilizaciones de la estructura neurótica.

Sobre el primer tipo de angustia Freud nos dice que, es un estado emocional que surge como una manifestación del instinto de conservación y no existe una abstracción del objeto, es decir que la persona no es consciente del objeto de esta angustia y “La única actitud racional ante la amenaza de un peligro consistirá en comparar nuestras propias fuerzas con la gravedad de dicha amenaza y decidir después si el medio más eficaz es la fuga, la defensa o el ataque” (Freud, 1915, p. 3368)

Con lo anterior entendemos que este estado emocional es de carácter primitivo y que es una respuesta emocional ante la percepción de un estado de peligro, esta percepción de peligro lleva a responder a través de la evitación, la defensa o el ataque. Aquel que se encuentre en este estado de angustia y se teme a algo desconocido. Pues bien, si bien entendemos este estado aparece desde los momentos tempranos de la vida; para comprender un poco mejor el tema de la angustia nos parece pertinente retomar los planteamientos de Melanie Klein.

En torno a este concepto y su importancia en el proceso del desarrollo temprano esta autora habla acerca de la angustia en el desarrollo del yo para referir aquello que el bebé ha logrado integrar a través de su experiencia. También resalta el lugar predominante que sitúan las primeras sensaciones y percepciones del mundo en el bebé y su contacto con este en su construcción psicología. Es por eso que según Klein (1931) existen fantasías tempranas, tienen que ver con sensaciones y percepciones, que son percibidas como buenas o malas o en otras palabras sensaciones placenteras o displacenteras, ya que desde muy tempranas edades el feto logra construir a través de sistemas sensoriales y perceptuales las primeras bases de un yo "primario" donde las angustias excesivas generadas por fantasías de destrucción ya sea del exterior o el interior son "cosas terribles y peligrosas que están sucediendo en el propio cuerpo pueden suprimir toda investigación sobre él" (Klein, 1931, P. 7); por lo tanto en los casos donde la significación que prima de la realidad, los objetos (posicionados como reflejos del mundo interno) y los estímulos exteriores pueden sentirse igualmente angustiantes como las propias fantasías de dominación de aquellos objetos internalizados que han logrado dominar cualquier iniciativa, y donde el yo se ve obligado a someter la ejecución de toda actividad y operaciones intelectuales. Esto quiere decir que es precisamente la presión de dichas fantasías de aniquilación lo que presiona para actuar, y así se engendran las primeras defensas o movilizaciones.

En este proceso el bebé deberá generar movilizaciones y acciones que le permitan acceder poco a poco a la construcción de sí mismo, que le permita adaptarse y desarrollarse de acuerdo a la significación que este le dé a su experiencia. Así que depende del grado de

éxito con el que el sujeto a traviesa dicho proceso y en la medida en que pueda adquirir y significar un mundo externo que corresponda con la realidad, este logrará adaptarse y constituirse como sujeto psicológico.

Así pues, a nuestro modo de ver, aunque la primera realidad del niño es fantástica, donde las cosas animadas e inanimadas son inicialmente equivalentes entre sí, no quiere decir que el niño recién nacido no logre distinguir de forma perceptual la existencia de factores externos. Más bien se podría pensar que inicialmente él bebé no logra distinguir entre la realidad y las fantasías, para él estas dos pueden ser vividas como una sola, es a través de la significación de la experiencia que sucederá la diferenciación. Es decir, que a medida que el yo va evolucionando, gradualmente se va estableciendo a partir de la realidad fantástica una autentica relación con la realidad. El desarrollo del yo y la relación de la realidad están condicionados por la capacidad del yo para soportar la angustia y dirigir las nuevas búsquedas.

A propósito, un autor que nos permite realizar acercamiento a estos primeros procesos del desarrollo es Winnicott (1945) quien refiere que existen tres procesos que inician tempranamente: integración, personalización y comprensión.

Este autor supone que la integración empieza en el inicio de la vida misma y que estas experiencias pasan por múltiples fluctuaciones, donde desde muy temprano el niño tiene la propia tarea de auto integración. El niño irá integrando su ser pasando por varios procesos; en el proceso de personificación es importante para el desarrollo del niño que este dé por hecho que la localización del ser se encuentra ubicado dentro del cuerpo, ya que "un estado primario no integrado es quien provee una base para la desintegración y que ese retraso o ausencia con respecto a la integración primaria predispone a la desintegración como forma de regresión o como resultado de algún fracaso en los demás tipos de defensa" (Winnicott, 1945, p. 4).

En concordancia con este autor, es muy importante que en el proceso de desarrollo, se genere también el sentimiento de que el ser está ubicado dentro del propio cuerpo. Uno de los indicadores de que el niño ha logrado establecer este tipo de relación es cuando este es capaz de utilizar lo que Colmenares (1997) llama: el gesto eficiente; que es el primer significante testimonio de la percepción que él mismo ha construido de sí. Esta autora menciona que en el caso de niños autistas este tipo de señalamiento no se produce. Y si llega a producirse es más fácil para ellos utilizar el señalamiento para indicar fuentes externas más que para expresar o hacer referencia a cerca del señalamiento a sí mismo. Respecto a esto Colmenares dice: "La acción eficiente y el juego exigen para su desarrollo que la dinámica autónoma de la actividad del bebé pueda ejercerse, y que en los ajustes necesarios entre la acción del bebé y el medio exista consonancia/ concordancia como condición para que la significación y coordinación de dichos acomodos puedan ser

integrados a la organización de sentido del bebé que la dirige" (Colmenares, 1997, p. 100). Este último proceso donde el niño logra integrar, dar sentido, dirigir sus acciones y donde logre establecer una concordación entre la acción del niño y lo externo es lo que Winnicott llama comprensión.

Como vimos anteriormente las primeras sensaciones permiten al bebé poco a poco ir tejiendo su realidad, sin embargo en el caso de los niños autistas vemos como esta comprensión de la realidad puede ser afectada, en la medida en que la angustia sobre pase la capacidad del niño y las fantasías no muestran límite alguno, y por esta razón las sensaciones e ilusiones se tornan caóticas y generan angustia al no ser detenidas por lo real.

El desarrollo del niño autista y su contacto con el mundo externo, tienen relación en la exploración, el aprendizaje, adquisición y creación de conocimientos, ya que está implícito una serie de procesos en donde el sujeto debe hacer devoluciones acerca de sí mismo y del mundo exterior, sin embargo a raíz de que este mundo externo es amenazante y el yo primitivo no ha logrado integrar ciertos elementos necesarios, el niño no ha logrado salir de este mundo terrorífico donde el yo ha inhibido su proceso de desarrollo en favor exclusivamente de la autoconservación.

3.2.1 La angustia en la relación del niño con el objeto y el cuerpo

Klein nos dice que el primero de los objetos internalizados es un objeto parcial, este es el pecho materno. Posteriormente se agregan otros rasgos maternos y como objeto internalizado influye de forma vital sobre el desarrollo del yo (Klein, 1952). Conforme se va desarrollando el objeto total, sea madre, padre, hermano etc. Estos son introyectados como personas en sus aspectos buenos y malos, de acuerdo con su experiencia acompañada por sus fantasías y sentimientos. Y así es como se van creando los objetos buenos y los objetos malos, es a raíz de los objetos malos que se generan angustias persecutorias lo cual significa que el niño experimenta sentimientos de sospecha y persecución (Klein, 1952). Este punto es importante ya que, de acuerdo con la significación de experiencias y la capacidad de integración del niño para establecer el seno y las relaciones con este como bueno o malo, el niño tendrá la capacidad para significar el objeto parcial en total y no solo en términos del seno, sino también con los objetos cosa donde podrá otorgarles un significado particular integrando los conocimientos y percepciones que el niño logre abstraer del dicho objeto

Desde muy temprano los objetos (humanos o cosas) generan en el niño reacciones, ya sea excitabilidad, tranquilidad, displacer, etc. En ese sentido aquellos objetos que le produjeron placer son estímulos indispensables y poderosos ya que generan en el niño sentimiento de confianza y seguridad. Es en los primeros 3 o 4 meses es el tiempo aproximado donde

prevalece la angustia persecutoria, esta angustia pone a prueba la capacidad de tolerar la misma por parte del yo, como también puede debilitarlo, al igual que dichas experiencias placenteras estimulen al yo a crecer tanto en su integración como en lo intelectual (Klein, 1952).

Con lo anterior entendemos entonces que estos sentimientos de angustia podrían generar en el caso del autista, la necesidad de expulsar o retraer dichos impulsos debido a la inmadurez de su yo. En nuestra experiencia con niños autistas, encontramos que estos pueden tornarse muy agresivos con los objetos, como también mostrar una total inhibición tan siquiera a manipularlos. Entonces nos preguntamos ¿qué relación tiene la angustia con este tipo particular de relación con los objetos? Pues bien, teniendo en cuenta lo planteado por la autora encontramos que el sentido de las manifestaciones agresivas está relacionado con la construcción psicológica que realice el sujeto, y donde puede que los elementos agresivos incorporados los retraiga hacia sí mismo, puede que exista una total inhibición de respuesta física hacia el objeto y hacia sí, esto nos mostraría el estado tan anterior en que se encuentra, ya que el yo ni siquiera ha logrado establecer algún tipo de relación (segura) con el exterior. Segundo, también puede presentarse que estos impulsos sean expulsados hacia el exterior; en este sentido los autistas se muestran sumamente agresivos y destructivos con objetos externos y consigo mismos, en este caso consideramos que frente a la fantasía de que el otro lo aniquile o lo invada, genera dichas respuestas agresivas como una defensa, la cuestión en estos casos es que el yo no ha logrado desarrollar otros aspectos que le permitan tener una comprensión real de lo externo y por el contrario se ve invadido por la

angustia; podemos pensar la magnitud de la angustia generada por las fantasías de aniquilamiento en la medida en que entendemos que el yo únicamente ha podido organizar defensas y comportamientos en torno a la autoconservación y que otras posibilidades de enfrentamiento de la angustia a su vez generan nuevamente angustia, en la medida en que el yo no puede hacerse cargo de estas tampoco.

Puede ocurrir también que el autista logre establecer relaciones con objetos externos, en la medida en que logra reconocer que estos no son destructivos y que logran a través de la manipulación de estos conseguir sensaciones gratificantes, lo que le permite desarrollar capacidades. En aquellos casos donde los niños logran establecer una relación con objetos, a través de sus propiedades físicas le permitirán al niño generar sensaciones y representaciones en torno a su funcionalidad y formas de uso.

Ya hablamos de la relación del bebé con su primer objeto, sin embargo nos parece pertinente abordar en este punto, también, como ese niño logra establecer una relación y percibir su realidad a través de los objetos o cosas, pues evidenciamos como el niño vive ese objeto parcial, ahora nos interesa ver como ese niño construye su idea acerca de los objetos como cosas. Es necesario reconocer que la relación objeto- sujeto presenta, como ya lo hemos nombrado unas características subjetivas; pero es de igual importancia indagar sobre las características de dicho objeto y como el sujeto explora, indaga y personifica esto. Para ello retomamos la teoría Piagetiana, quien habla del proceso de desarrollo en torno a la

construcción de la inteligencia y la relación del niño con los objetos externos. De este autor retomamos precisamente algunos planteamientos en torno a la relación que establece el niño con los objetos y la importancia de dicha relación para la construcción de representaciones y significaciones. Para Piaget (1985), el niño construirá el objeto paso a paso a través de modelos de acción, por los cuales explora los objetos que tiene a su alrededor. Así pues, inicialmente los objetos existen en medida en que el niño puede ejercer una acción sobre él, el ser consciente de esta capacidad de acción, le permitirá realizar acercamientos y movimientos para adquirir objetos y explorarlos por sus propios medios.

Se logra observar, que para este autor en toda atribución al objeto es dada en medida que el sujeto interactué con dicho objeto y es la acción que él bebé llega a ejercer sobre los objetos, lo que dará lugar a desarrollos mágico- fenoménicos que a través de la disociación de sus efectos sobre el mundo exterior da lugar a la construcción sobre lo real como tal además, a través de la acción eficaz se construye la diferencia medios y fines, sujeto.

Así pues la construcción de la vida mental va dirigida en dos direcciones primero la construcción desde el sujeto y segundo la abstracción del objeto. Para Piaget existen dos tipos de abstracciones que, a su vez, están ligadas a dos tipos de experiencias que el neonato pueda tener. Un tipo se da cuando “La experiencia aporte sobre las cosas ellas mismas y permitan describir alguna de sus propiedades” o “cuando ella aporta sobre las

coordinaciones que no estaban en las cosas pero que la acción utilizando estas últimas introduce para sus propias necesidades.” Piaget, 1997 (Citado por Colmenares 1997, p. 49)

Así pues, vemos cómo son las abstracciones obtenidas del objeto las que, de alguna forma permiten al neonato hacerse poco a poco consciente de la responsabilidad de sus acciones en los cambios externos que puedan ocurrir, como también el medio le mostrará los límites. Este proceso no da en el caso de los niños autistas (Colmenares, 1997).

Sin embargo existe otro elemento importante a la hora de hablar de un objeto y la relación que el niño establece con este y es que Moro y Rodriguez (1988) refieren que además de las características físicas existen características culturales. Para eso es necesario que el niño logre interiorizar el uso convencional de los objetos, esto se da a través de un proceso complejo donde el objeto comienza a tener sentido a través de la mediación con un otro y el mismo objeto, generando así un espacio de interacción, de ritmos, tiempos, y significados compartidos.

Teniendo en cuenta esto y los resultados obtenidos en la investigación de Arango, S. Chavez, L, & Lasprilla, A. (2003) encontramos entonces que el uso de los objetos, las situaciones donde el otro realmente es incluido y se genera un espacio de interacción con otro no se presenta, o se presenta con limitaciones en el caso de niños autistas.

Ya sea que el niño interactúe solo con el objeto o incluyendo a otro, el niño logra abstraer y construir conocimiento del mundo exterior, así pues para construir ese saber es necesario que el niño pueda hacer suyo el conocimiento y esto le va a permitir maniobrar, jugar y organizar la información como si fuera cierta o no; y en el proceso se irá construyendo el juego simbólico, que es la capacidad para crear. (Fernández, 2002).

Pasamos ahora a abordar la relación del cuerpo con la angustia, esto nos compete ya que precisamente la relación con el cuerpo es una de nuestras categorías de análisis. Así pues iniciamos recordando un poco lo mencionado en apartados anteriores, la sensorialidad prima en el desarrollo autista, esta sensorialidad le habla acerca de, valga la redundancia, sensaciones; sensaciones que no ha logrado integrar completamente como suyas, pertenecientes a su cuerpo, cuerpo que para el aún no está integrado, donde en algunas ocasiones el sentir es sumamente angustiante y como respuesta a esto existe una inhibición en esta capacidad de receptividad.

El ser consciente de su cuerpo y la capacidad del niño de integrarlo, apropiarse de él y darle sentido, le permitirá más adelante el control del mismo organismo. Esto en palabras de Mannoni seria para el propio niño: un cuerpo no simbolizable. Es decir que gracias a su sistema defensivo complejo el niño autista puede mostrar su cuerpo ya sea cerrado a toda percepción (Lo que implica contar con un cuerpo que este desprovisto de elementos corporales simbolizables) o poseer un cuerpo que ante pequeños estímulos pueda tener

respuestas exacerbadas. Es así como “el niño autista deja que su cuerpo se vacié en los juegos de agua (al bañarse, al orinar, excrementos) otras veces se deja llevar por el placer de escuchar lo que surge.” (Mannoni, 1979, p. 103)

Inicialmente el bebé usa el objeto sin detenerse a pensar en las consecuencias. Él bebé va adquiriendo técnicas para resolver estas ambivalencias, sin embargo esta ambivalencia generará en él cierta angustia (por ejemplo inicialmente la angustia de devorar a la madre) sin embargo, si consume a esta madre la perderá. Esta angustia se ve modificada por el hecho de que él bebé pueda aportarle algo a la madre. El niño confía cada vez más en la capacidad de contribuir con algo, y es esta confianza la que le permite soportar la angustia transformándola en sentimiento de culpa. En este caso, si bien el niño no logra desarrollar este sentimiento de reparación se presentara la angustia como tristeza o depresión. (Winnicott, 1963)

Ahora nos preguntamos ¿qué pasa con ese niño que no logra hacerle frente a la ambivalencia? Pues bien, ante esto Winnicott nos responderá “perderá la capacidad de preocuparse y la reemplazará con angustias y defensas más primitivas” (Winnicott, 1962, P. 4). Ya que si existe la destrucción y sus elementos angustiantes y el niño no logra realizar esfuerzos constructivos, se quedará atrapado dentro de su mismo caos; este es el caso del autismo. Es necesario que él bebé tome conciencia su destructividad y este factor es el que permite finalmente su actividad constructiva. En el caso de los autistas se encuentra una

grave dificultad en reconocerse a sí mismos y lograr integrar su esquema corporal, así que incluso el reconocer estas angustias lo devolvería a pensar acerca de sí; situación que se torna sumamente angustiante para él, repitiendo y activando nuevamente su sistema defensivo.

Finalmente cabe aclarar que este proceso no es lineal, ni estático, ya que “La mayoría de los procesos de la infancia temprana nunca se afianzan por entero en esta etapa de la vida sino que continúan fortaleciéndose con el crecimiento” (Winnicott, 1963, p. 2)

3.3 Juego

A continuación abordaremos otro de los conceptos clave en nuestro trabajo, y es el concepto de juego. Es importante para nosotras realizar un acercamiento teórico teniendo en cuenta que una situación de juego es nuestro medio por el cual realizamos las observaciones en el presente trabajo de grado.

Para abordar este apartado iniciaremos abordando la conceptualización que hace Johan Huzinga (1972) en torno al juego “En su forma más general, juego: acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según

reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de atención y alegría y de conciencia de "ser de otro modo" que en la vida corriente". (Huzinga, 1972, p. 12). Además de esto despliega de forma muy detallada la importancia cultural y social que el juego posee; refiere además que el juego tiene inscrito límites que establecen los participantes y otros que tiene propiamente la naturaleza de juego, quien ofrece al sujeto libertad, ya que la finalidad de este solo es una: el gusto de quien se hace partícipe de este.

Por otra parte Anzieu (2001), refiere que el niño a través del juego puede poner fuera de sí las experiencias angustiosas de forma simbólica. Los primero juegos del niño; estos se realizan a través de miradas, sonidos y a través del lenguaje, los primeros juguetes que son manipulados sirven para la exploración y construcción de representaciones donde dichos objetos adquieren un valor representativo. Es por esto que para la autora "el niño que no juega está enfermo" (Anzieu, 2001, p. 21); considerando lo dicho anteriormente en concordancia podemos pensar que si se presenta una total inhibición del juego, esto nos podría mostrar la incapacidad que tiene el niño para exteriorizar angustias y representaciones internas; como también el hecho de dar rienda suelta al mundo de sus fantasías, nos indicaría la dificultad del menor en no poder establecer el límite del "como si… fuera…" que establece el marco diferenciador y permite la idea de realidad. Así pues esta autora propone a nivel terapéutico que "los tratamientos con niños autistas y psicóticos consisten en encontrar las posibilidades de jugar" (Anzieu, 2001, P. 18)

El juego posee unas características que permiten dar cuenta de las construcciones simbólicas que ha logrado elaborar el niño, como también de las formas en que el sujeto se organiza a la hora de jugar. Aquí mencionaremos solo algunas de las características del juego que nos permitirán realizar un acercamiento a la comprensión de las manifestaciones de niño autista.

Como primera instancia es necesario que el jugador entre en un mundo paralelo de fluctuaciones donde el "como si" es un mundo creado por su imaginación; para entender un poco más esta característica, retomamos a Colmenares (1997), quien refiere que es el jugados el que construye el juego, esto gracias a su capacidad para darle un lugar a su realidad y a su capacidad de crear una actividad basada en su imaginación; así pues preciso que el niño sea capaz de crear un universo mediado por relaciones simbólicas. Es el individuo sumergido en la significación quien crea el juego.

En ese espacio proporcionado por el juego donde se permite entrar y salir de la realidad, el sentido de que a veces las cosas reales pueden ser o no ser correspondientes con la realidad depende del uso o investimento que el sujeto le dé, esto es parecido a lo que llamamos polisemia o "doble sentido" entonces vemos como una misma cosa (o palabra) puede significar de diferente manera dependiendo del contexto. Así pues en el caso de los objetos un carro puede en sus propiedades físicas seguir siendo un carro, sin embargo dentro del juego este carro puede convertirse en un barco sin que por esto el jugador no

comprenda que en realidad es un barco, esto suceda gracias a los procesos de significación, simbolización e imaginación que hacen parte del desarrollo subjetivo del sujeto.

En el caso de niños autistas o con dificultades a nivel cognitivo se identifica un problema con el manejo de palabras, frases y demás fuentes del lenguaje que estén contenidas por un doble sentido. Estos niños no se pueden apartar del sentido literal ya que su recurso es el formalismo, el niño ha logrado establecer aspectos los cuales cree que son verdaderos y se aferra a esa verdad de forma persistente. (Cordie, 2001)

Por otra parte otro elemento importante a la hora de abordar el juego es el uso del cuerpo dentro del mismo, ya que es a través del movimiento y el manejo del cuerpo que se generan acciones, se ubica y desenvuelve alrededor del espacio, lo utiliza como herramienta o recurso para personificar o disfrutar del juego entre otros. Respecto a este punto vemos como en el caso de los niños neuróticos el juego simbólico es un medio de acceso al intento de comprensión de las angustias, el lugar del cuerpo en el caso de niños autistas es predominante, en otras palabras el niño autista nos muestra con su cuerpo aquello que en palabras no puede decir (Mannoni,1979). Así pues, en situaciones de juego donde la repetición ya sea de un comportamiento, movimiento o acción en particular es predominante, debemos recordar que “Los mecanismos de la repetición es siempre el mismo: una dificultad (de aprendizaje) para vivir en la realidad (y de rechazo en cierto

nivel de organización simbólica) únicamente encuentra respuesta en la realidad de mutilación.” (Mannoni, 1979. P. 10)

Por último retomamos una característica del juego que sin duda es el lugar del otro dentro del juego, la entrada de otro sujeto a un sistema de significaciones compartidas que se establecen en el escenario simbólico del juego mismo. Como mostramos en apartados iníciales el desarrollo del yo del niño va madurando e integrando elementos externo e internos dentro de sí, para finalmente establecer un yo que puede hacer frente, de alguna forma a las adversidades tanto internas como externas. En un punto del desarrollo el niño es capaz de reconocer que sus acciones tiene influencia en el exterior, paralelo a esto, el niño ha venido construyendo poco a poco la entrada del otro a su vida, cuando a pesar de sus angustias y ambivalencias este niño logra integrar un objeto como total y no parcial, así pues reconocerá en el otro, un sujeto similar a él, pero no en su totalidad.

Así pues en el juego se logra comunicar algo a alguien, eso que se comunica necesariamente tiene que ver con su mundo interior. Esto quiere decir que, en ese espacio entra en juego la vinculación que el niño ha logrado establecer tanto con la realidad interna personal como con su realidad externa o compartida, necesario para la integración de la personalidad. Los motivos por los cuales los niños juegan están relacionados con: placer, expresión de agresión, control de ansiedad, adquisición de experiencia, establecimiento de contactos sociales, integración de la personalidad y comunicación con los otros.

Con las experiencias corporales y emocionales y las satisfacciones alcanzadas al encontrar objetos y crear juegos producen en quien juega un goce. También en el juego se ven manifiestas expresiones de agresión ya que muestra y valora la aceptación de que esos impulsos agresivos pueden ser expresados en un ambiente conocido sin que dicha agresión sea devuelta, esto con la condición de que dichos impulsos sean expresados de forma más o menos aceptable; ya que aunque la agresión puede ser placentera, esta lleva consigo dentro y fuera del juego un daño real o imaginario contra alguien, y de alguna u otra forma debe enfrentar esta situación. Por otra parte dentro del juego también existe la presencia de ansiedades, que en ocasiones es desbordante y que finalmente conduce al juego compulsivo, repetitivo o a la búsqueda de gratificación y placer. Además de esto el juego permite la adquisición de experiencias extrayendo elementos importantes que se encuentran principalmente en la fantasía y en el juego mismo permitiendo así también el establecimiento de la relación con otro lo que implica la entrada a las relaciones sociales (Winnicott, 1942).

De esta forma, cuando existen elementos internos que son angustiante y desbordantes, el juego del niño muestra aspectos de su personalidad tanto en lo real como en lo imaginario, así que podríamos ver como un niño cuya personalidad está seriamente dividida, por el hecho mismo de esa desintegración de la personalidad no le permitiría jugar, o no podría jugar de formas que puedan ser entendidas por otros. (Winnicott, 1942)

Con esto entendemos que el sentido que el juego tiene es adquirido de acuerdo con el desarrollo del sujeto; así pues, todo juego trae algo que decir. En el caso de las psicosis y el autismo, el objeto no ha sido integrado en su totalidad y por tanto no hay entrada de un otro completo, nos mostrará un juego desordenado y caótico (psicosis) o una total inhibición al mismo a causa del sistema complejo defensivo (autismo) (Mannoni, 1979)

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

El fenómeno del autismo, es un fenómeno que aun genera múltiples discusiones en torno a su origen, sus causas, su tratamiento o formas de intervención. Siendo la dificultad para relacionarse con el otro, sea objeto o persona; solo algunos de los tópicos que han llamado más la atención en el área de la investigación y el área terapéutica.

Dentro de las múltiples posiciones en cuanto al desarrollo de la estructura autista, partimos de la idea que el niño autista se organiza de acuerdo a la significación que este mismo le otorga a su experiencia de vida, y si dicha concepción es percibida como amenazante o no; según la percepción del mundo que el niño logre construir él generará una serie de movilizaciones como respuesta. Por tanto, teniendo en cuenta lo anterior encontramos que el manejo de la angustia es un elemento importante a la hora de hablar de autismo y del desarrollo como tal, esto lo decimos también basándonos en los planteamientos en torno a este concepto planteado por la psicoanalista Melanie Klein.

Así pues surge nuestra pregunta de investigación: ¿Qué manifestaciones de angustia presenta el niño autista en situación de juego? Teniendo en cuenta nuestra pregunta y las posibles manifestaciones que logremos encontrar nos planteamos como problema ¿Cuál es el lugar de la angustia en la organización autista? Este problema se intentara resolver a

partir de observaciones microgeneticas, por lo tanto se realizara esbozos alrededor de esta problemática, ya que no podemos generalizar a partir de estos.

Este estudio lo pretendemos realizar a través de observaciones de dos niños autistas, en situación de juego, a lo largo de 3 sesiones procuramos identificar y explorar conductas realizadas por dicho niño, que nos permitan realizar un acercamiento a la comprensión de nuestra problemática. Para ello tendremos en cuenta, el manejo del cuerpo, el uso de los objetos y expresiones verbales.

5. OBJETIVOS

General

- Explorar y analizar las manifestaciones de angustia que realiza un niño autista a través de una situación de juego, durante tres sesiones

Específicos

- Describir el uso de los objetos que el niño realiza en la situación de juego
- Describir el uso del cuerpo que el niño realiza en la situación de juego
- Establecer una relación entre los comportamientos del niño en el juego y su organización psicológica

6. ASPECTOS METODOLOGICOS

6.1 Diseño

La propuesta de investigación *manifestaciones de angustia de dos niños autistas en situación de juego*, se enmarca en la metodología cualitativa, teniendo en cuenta que nuestro interés investigativo no está orientado a la obtención y/o recolección de datos, cifras o números a nivel cuantitativo, sino que por el contrario está encaminado hacia elementos subjetivos, la manifestaciones de angustia presentes en situación de juego. En el estudio cualitativo el investigador ve al escenario de forma general u holística, los escenarios situaciones y personas como un todo y se indaga sobre la comprensión de las perspectivas de las personas. “Produce datos descriptivos las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor & Bogdman, 1996, P. 3)

En este trabajo cualitativo buscamos captar de forma general el problema, además esta metodología nos es útil para aumentar el grado de conocimiento como futuros investigadores frente al problema o aclarar conceptos entre otros. Para lograr la realización de una investigación sobre el autismo y la angustia consideramos la observación como herramienta para la obtención de información detallada acerca de un fenómeno del cual poco conocíamos. La investigación cualitativa nos permite tener un acercamiento más detallado acerca de los sujetos de la investigación, sus cualidades, comportamientos,

verbalizaciones, entre muchas características personales y subjetivas de cada participante. En otras palabras este tipo de investigación pretende "captar el significado de las cosas, la supremacía de los aspectos subjetivos de la conducta humana, la exploración del significado del actor entre otros. (Ruiz. J, 2012. P. 25)

Por otra parte se plantea una situación de juego donde a través de observación no participativa buscamos encontrar acciones, comportamientos, etc. que tienen un carácter particular en cada sujeto, lo que permite conocer más a fondo un fenómeno, sin dejar de lado la importancia de los mismos participantes como individuos que tienen "algo que decir"

Esta observación se realizó en una situación de juego, durante tres sesiones a dos niños diagnosticados con autismo; a través de estas queremos explorar las manifestaciones de angustia que se presentan en dicho juego. Es necesario puntualizar que cuando hablamos de una situación de juego nos referimos a la propuesta de juego que es planteada por el adulto, dicha propuesta permite crear un espacio donde se propone un juego, es por esto que hablamos de situación y no del juego autista, ya que como vimos en el marco conceptual el acceso al juego y a su contenido simbólico se ve condicionado por la construcción psicológica que realiza el sujeto (este elemento se discutirá más detalladamente en el análisis).

Inicialmente solo pensábamos realizar la observación de la situación de juego, sin embargo nos encontramos que de forma rutinaria para iniciar la clase se realizaba una ronda de apertura. Este espacio nos llamó mucho la atención debido a la interacción y movimientos realizados, como también la organización por parte de todos los participantes para llevarla a cabo. Por esta razón decidimos añadirlo a nuestra observación.

6.2 Sujeto

Inicialmente realizamos un trabajo voluntario para una fundación antroposofica que se encarga de la educación especial de niños y jóvenes con limitaciones cognitivas y de desarrollo; originalmente nuestro objetivo era acercarnos a la población estableciendo una relación con los menores, y así iniciar las observaciones con el grupo, determinando nuestro sujeto de investigación. Durante este proceso nos encontramos con dos menores que presentaban diagnóstico de autismo, pero aunque ambos tenían el mismo diagnostico presentaban una caracterización muy diferentes, lo que nos llevó a replantear abordar no uno, sino dos sujetos para el presente trabajo.

El diagnóstico y los datos de los menores fueron suministrados por la institución, quienes estuvieron informados desde el comienzo sobre la observación a realizar. Ambos

casos fueron escogidos teniendo en cuenta: diagnóstico médico, ser menor de edad, y que estuviera institucionalizado.

6.2.1 Síntesis de la descripción sujeto S

S tiene 11 años y 2 meses de edad; vive con los padres y es hijo único. Físicamente presenta una contextura gruesa, mide 1,40 aprox. de altura.

Se encuentra institucionalizado hace 5 meses, anterior a esto llevaba un proceso terapéutico en casa durante un año con acompañamiento psicológico. Fue institucionalizado de forma tardía, ya que S fue diagnosticado a muy temprana edad, transcurso desde el cual los padres buscaron a través de diferentes especialidades ayuda.

Desde que se comienza las observaciones, S habla solo para pedir cosas de necesidades básicas, como “comida” “baño” “casa”(refiriéndose a la cama), continuamente repite sonidos de canciones infantiles; presenta control de esfínter; acciones auto-agresivas; y no sabe leer ni escribir.

6.2.2 Síntesis de la descripción sujeto N

N es un menor de 13 años y 4 meses de edad; su núcleo familiar está conformado por mamá y papá, N es hijo único. Físicamente es de contextura delgada y mide 1,55 aprox. de altura.

Se encuentra institucionalizado desde hace cuatro años y 7 meses en la fundación ya nombrada, anteriormente se encontraba institucionalizado, lugar en el que estuvo durante 4 años y 9 meses. El menor fue diagnosticado a temprana edad (no presenta registro exacto en la institución). El menor presenta control de esfínter; usa la palabra esporádicamente; no escribe ni lee.

6.3 Recolección de la información

6.3.1 Instrumentos

Durante la presente investigación utilizamos dos instrumentos: el primero para la recolección de información que se basó en el registro y observación no participante; y el segundo instrumento de análisis. A demás, se utilizó la situación de juego como estrategia, la cual nos permite acercarnos y realizar la observación.

En cuanto a la recolección de información; inicialmente fue la observación no participante nos ayudó a realizar acercamiento tanto a la institución como a los niños, ya que a través de esta establecimos aproximaciones frente a las dinámicas de las actividades diarias, llevando registro de cada una de ellas para llegar a la comprensión de estos. A demás, es importante resaltar que la observación fue una herramienta trascendental durante toda la investigación y estuvo presente hasta el final de esta. Dicho registro de información se hizo a través de notas, memorias de cada una de las observaciones realizadas.

Para el registro de la información originalmente se plateo el uso de la videograbadora, con el objetivo de realizar el filme de cada una de las sesiones de juego; pero la institución estuvo en desacuerdo, ya que esta podría violentar la identidad de los estudiantes, además que requería de autorización de los padres o adultos responsables de los menores, lo cual dilataría el trabajo que realiza la institución. Por tal motivo, la investigación se llevó a cabo a través de observaciones registradas en notas por las estudiantes de psicología; tanto las sesiones de juego, como las actividades observadas durante la investigación.

El segundo instrumento, de análisis lo presentamos a continuación:

Tabla 1. Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías	Indicador
Manifestaciones corporales. Cuando se refiere a corporalidad, se debe tener en cuenta que esta abarca desde la mirada, gestos, la actitud postural, hasta el movimiento que realiza con el cuerpo como correr, saltar o manipular objetos; esto de entrada y sugiere el lugar que tiene las manifestaciones corporales en el juego. De acuerdo a esto Anzieu (2001) refiere "los órganos de los sentidos tiene una doble calificación de sensaciones y de acciones que constituyen los puntos organizadores del yo, en su relación con el	Relación con el objeto Teniendo en cuenta que, apoyándonos en Piaget (1985), el objeto adquiere un significado a través de las interacciones del sujeto con dicho objeto, y que este inicialmente es explorado, para crear así, una diferenciación entre el sujeto y el objeto, construyendo la noción de objeto permanente. A demás, en la relación tríadica, se adquiere el significado compartido con el otro lo cual realiza la introducción del sujeto a nivel cultural.	En la presente investigación las manifestaciones corporales serán exploradas a partir del lenguaje no verbal, los movimientos, la postura y demás que este tome frente a los objetos, la situación de juego, los objetos y el otro. La relación con los objetos será explorada desde el uso que se le da al objeto, hasta la forma en que el infante se organice frente a estos; además de si este objeto es utilizador como mediador con el Otro, si hay una exploración del objeto, o cual es lugar que tiene dicho objeto en el juego para el

cuerpo y la psiquis" continuando, "lo que se mueve en una situación de juego es el cuerpo del niño, las manos del niño que manipula las cosas que transforma en representantes de sus objetos internos" (Anzieu, 2001. P. 28)		infante.
Manifestaciones Orales. El lenguaje humano sirve para comunicar, es una forma de acción, la cual no reitera como ser social; ya que para este se requiere un locutor, un mensaje y un interlocutor, esto a la vez debe estar ubicado tanto en el tiempo como en el espacio. Para que esto se dé satisfactoriamente, es necesario que exista una primera persona, un yo, y una segunda persona, un tú; para ser un yo se necesita un tú, es decir se requiere de reconocer un otro para situarse a sí mismo. Las manifestaciones orales son referentes de la forma como si asume el niño frente al otro y a sí mismo; es a través del		Las manifestaciones orales serán observadas a través de cada de las expresiones que realice el menor con su voz, ya sea en relación a los otros, la canción de la ronda o el pedido del grupo. Sera el habla del menor, la que indique deseo, intención, comunicación o algún otro elemento que pueda expresar a través de su voz. El uso de

lenguaje que podemos evidenciar más que el conocimiento, el lugar que asume en la situación de juego.		la palabra será el indicador que ayude a la observación en esta categoría.
Relación con el otro El ser humano es preinscrito desde su nacimiento a su condición de sujeto, y esta a su vez requiere reconocerse a sí mismo a través de su lugar y el lugar del otro. Es a través del reconocimiento del otro, que el niño tomara conciencia de sí mismo.	Relación con los adultos Teniendo en cuenta que el adulto, es quien presenta al niño a la sociedad y paralelamente lo introduce en la cultura; el niño debe diferenciar esta jerarquía que se presenta frente al adulto, ya que este será referente en su desarrollo.	En relación al otro, se indagara como el menor se presenta ante el encuentro con un otro, como lo nombra, establece turnos y, la comunicación y uso de la palabra. En cuanto a la relación con los adultos, se observara la forma en como el niño se posiciona frente a este, si existe una jerarquía y como significa el ofrecimiento realizado por el adulto; y por último, en la relación con los pares, se busca evidenciar como el niño se sitúa frente a un par, y como en la situación
	Relación con los pares La relación que establece el niño con los pares, nos permite observar cómo se organiza a nivel social con un	

	otro que se reconoce como un igual; esto hace parte de las primeras construcciones como sujeto individual.	de juego asume un lugar frente a otros.

En cuanto a la estrategia, para esta este estudio de caso elegimos como juego una ronda infantil llamada “Tingo-tango”. Este juego consiste en formar un círculo con varios participantes, entre esos participantes se elige uno quien dice “tingo…tingo…tango”. Mientras el participante elegido dice “tingo… tingo” los participantes deben pasar la pelota a su compañero del lado ya sea derecho o izquierdo (según se establezca por parte de los participantes); el participante que está diciendo tingo…tingo no puede ver en qué lugar o quien tiene la pelota. Este participante tendrá que decir ¡Tango! Para indicar que la pelota debe detenerse y la persona quien posea esta pelota tendrá que cumplir una penitencia impuesta por los demás participantes. Una vez dicho participante cumple la penitencia será quien pase ahora a decir “tingo- tango” repitiéndose así nuevamente la ronda.

Para la elección de este juego se tuvo en cuenta que es un juego tradicional en este país y por tanto algunos participantes podrían estar familiarizados con el mismo. Uno de los criterios para su elección es el hecho de ser una ronda, ya que esta nos permitiría ver el comportamiento del niño autista en relación con otros y consigo mismo como parte de un grupo. Otro factor importante es el uso compartido que se le da a la pelota (objeto) dentro

del juego ya que, el uso de este es indispensable para el desarrollo de la actividad. El uso del objeto compartido y el significado que este adquiere dentro del juego, nos permiten observar el uso que el niño autista le da y a través del uso de dicho objeto tener un acercamiento a la comprensión de lo que dicho significa para él y su posible relación con sentimientos de angustia.

Teniendo en cuenta los elementos anteriores optamos por esta ronda “sencilla” de jugar para muchos pero que teniendo en cuenta la organización autista y sus dificultades para relacionarse tanto con el otro sea objeto o sujeto como consigo mismo encontramos en este espacio estos elementos que como juego puede propiciar sentimientos de placer como también puede enfrentarlo con diferentes situaciones que generen otro tipo de reacciones en él. Entre esas diversas reacciones intentamos observar cuales son la manifestaciones de angustia que el niño puede plantear o no a lo largo de su participación en la situación de juego.

6.3.2 Descripción del procedimiento y materiales

Inicialmente se realizaron visitas a la institución con el fin de aproximarnos a la cotidianidad de esta, y establecer un acercamiento con los infantes. Nuestra investigación por parte de la institución fue limitada, en cuanto hasta donde pudiéramos llegar y el tiempo

establecido en este. Así que, primero se realizaron observaciones de los niños en diferentes espacios de sus actividades en la cotidianidad.

Desde el primer acercamiento nos presentamos con los niños, nos referimos los momentos en los cuales compartimos, así empezamos a propiciar los espacios donde se compartían dicho momentos. La investigación refiere desde el primer acercamiento, ya que la población requiere instaurar cuidadosamente un paso a paso un nuevo miembro dentro de su cotidianidad. Estas observaciones se realizaron desde el inicio de la investigación, hasta su culminación, muchas de estas fueron en las mismas actividades ya establecidas por la institución, pero con la gran ventaja que se pudo encontrar en algunos de los niños cambios y opciones diferentes de como desempeñarse frente a la tarea, elemento que enriqueció nuestra experiencia.

Después de volvernos partícipes de la institución, esto ofreciendo un acompañamiento de las actividades diarias y parte de grupo voluntariado; encontramos así un lugar dentro de esta.

Parte importante del procedimiento fue, el juego, cabe aclarar que esta ya hacia parte de las actividades en tres días de la semana escolar, por lo tanto durante las primeras sesiones

de esta participamos en el juego como un jugador más (parte del protocolo establecido por la institución), de la misma forma que en la demás espacios.

La situación de juego se instauro en 3 sesiones durante la última semana de nuestra estadía; por cuestiones administrativas a la institución se implementó el juego “tingo tango”, aunque esta no fue la idea original de la investigación, pero esta cumplía los objetivos establecidos para la observación y los limites presentados desde un inicio de la institución. A demás de esto, se introdujo en la investigación una ronda infantil antes de la sesión de juego, ya que esta era parte de la rutina instituida para dar comienzo al juego.

La ronda presentada en este trabajo es planteada por la maestra, ya que dicha ronda es realizada como elemento de apertura a todas las clases de que en ese tiempo y espacio ella estaba a cargo de dirigir. Se tomó este espacio y lo que ocurrió en él como material para este trabajo y para el análisis, teniendo en cuenta que allí encontramos elementos como la coordinación y/o sincronización del ritmo y los movimientos, además del grado de control establecido por la ronda y los momentos que esta plantea contiene aspectos que encontramos también en una situación de juego.

Como en una situación de juego, este espacio en especial por la presencia de música y su ritmo permite la liberación de impulsos, como también requiere un accionar por parte de

quien participa, este accionar está regulado por unas reglas o normas para todos los participantes, por tanto tiene también un componente social.

Por otra parte los diferentes cambios de sentidos y las pausas realizadas en esa ronda implican una conciencia del espacio y como el sujeto se mueve dentro del mismo, como este se adapta o logra organizarse para realizar dichos cambios que implican contenidos emocionales y corporales de acuerdo a cada uno de los participantes.

Teniendo en cuenta que este trabajo está orientado al trabajo con niños autistas, la realización del círculo y los movimientos rutinarios nos permite observar como estos niños se organizan en los diferentes momentos de esta ronda, ya que precisamente el autista presenta conductas repetitivas o monótonas.

Respecto a las rondas infantiles Hartley; Frank & Goleston (1998) refieren que la ronda es un espacio donde los movimientos y la música ayuda de forma terapéutica a los niños con problemas del comportamiento, ya que “el estímulo de la música, la seguridad de los movimientos frecuente mente repetidos y el ambiente relajado se combinan para proporcionarles el apoyo que necesitan” (Hartley; Frank & Goleston, 1998, P. 20), estos autores resaltan el valor de estas rondas debido a la invitación al movimiento a través de la

música como también una situación donde se encuentra presente un control según los social.

La segunda parte de la sesión, fue la situación de juego donde se eligió el “tingo-tango”. Este juego contiene diferentes momentos que implica por parte de los participantes posicionarse de diferente forma, desde el que envía la pelota y es el “puente” para que esta siga su camino, como también implica asumir decidir y cumplir una penitencia dado el caso.

Este juego fue elegido teniendo en cuenta que hace parte de la cultura en la cual pertenecen los niños y por tanto ya se encuentran familiarizados con el mismo. Por otra parte la ronda tiene un componente de interacción social como también una interacción con un objeto. Especialmente esta ronda que tiene a simple vista unas pautas sencillas de seguir para cualquier niño, contiene elementos que para un niño autista es un reto integrar a su organización psicológica, dichos elementos tales como los reconocimientos de si, el reconocimiento del otro, el manejo del cuerpo, la significación que le dé al objeto utilizado entre otros.

El siguiente cuadro, ilustra el orden y sentido del juego.

Tabla 2. Ronda infantil y juego

RONDA INFANTIL “DUMBAI”		
Momento	Descripción	Sentido
Inicio: Formación del circulo	Inicialmente se encuentran de pie, se toman de la mano, una vez todos estén cogidos de las manos inicia la ronda	El círculo y el estar tomados de la mano implican reconocimiento del círculo como formación grupal e individual. Por otra parte la formación grupal del círculo brinda un margen de contención que le otorga al niño un lugar dentro del espacio y la actividad misma
Giro hacia la derecha	El grupo está tomado de las manos, empieza a girar hacia la derecha al ritmo de la canción. Se unifica el grupo en un solo movimiento, coordinado hacia el mismo sentido	Implica un reconocimiento del espacio y su lugar dentro del mismo, así como coordinación sensorio – motriz entre el ritmo de la música, los movimientos corporales y la orientación de dichos movimientos para la realización

		Unificar el grupo en un solo movimiento, coordinado hacia el mismo sentido requiere además tener conciencia o un reconocimiento de otro, como también tener conciencia de sí en relación a su cuerpo y emociones que pueda despertar al realizar la ronda
Pausa	Los participantes permanecen de pie en lugar de partida hasta que todos los miembros del círculo lleguen a sus respectivos lugares	Indica cambio de dirección. Espacio para propiciar una reorganización por parte de cada participante a nivel corporal, espacial y rítmico
Giro hacia la Izquierda	Frente al cambio de ritmo, el grupo de forma unánime cambia el sentido, y empieza a girar por la	Implica una adaptación a los cambios de orientación a nivel individual y grupal. También un reconocimiento

	izquierda al ritmo de la canción El grupo cambia de sentido y coordina el movimiento hacia el mismo lado, estableciendo un circulo	y control sobre su cuerpo en relación con el espacio y con los otros
Pausa	Participantes permanecen de pie en lugar de partida hasta que todos los miembros del círculo lleguen a sus respectivos lugares	Indica cambio de dirección. Espacio para propiciar una reorganización por parte de cada participante a nivel corporal, espacial y rítmico. Cada momento de la ronda con sus repeticiones, propicia al niño un margen para las diferentes organizaciones que debe realizar el niño a lo largo de la ronda; como también podría favorecer al niño autista en la medida que su esquema de acción esta mediado por

		comportamientos repetitivos.
Marcha hacia el frente	Cada uno de los participantes se dirige hacia el centro del círculo sin soltar de las manos a sus compañeros de los lados	Requiere un cambio de movimientos de acuerdo a la orientación espacial y por tanto a la organización del sujeto en ese espacio y su posicionamiento frente al mismo. Por otra parte la forma circular de la ronda cambia, lo cual puede generar un impacto en el comportamiento del autista
Brazos arriba “¡Eh!”	Al llegar al centro, se lleva los brazos hacia arriba sin soltar el de sus compañeros	La expresión exaltada con las manos arriba permite un espacio de liberación de emociones. En el caso del autista este espacio permite observar precisamente como el autista se sitúa frente a esas emociones y como las manifiesta.

		Otro factor en este momento de la ronda, es el contacto cercano con los demás participantes y la forma en que cada participante se instaura para conservar de alguna forma el círculo y su contacto con el otro
Marcha hacia atrás	Al estar dentro del círculo cada uno de los miembros, retrocede volviendo a su lugar inicial dentro del círculo	Una vez se activan y/o se descargan elementos emocionales (ya sea placer, frustración, miedo etc.) Se regresa a posición inicial donde nuevamente el sujeto entra al círculo lo que implica que de alguna forma dichas emociones deben ser reguladas y el sujeto debe organizarse dentro de una unidad compuesta por otros y por el mismo
Brazos arriba “¡Eh!”	Una vez en el círculo,	Formados ya como un

	nuevamente se levantas las manos y todos dicen "¡Eh!"	círculo las manos arriba y la expresión verbal permite nuevamente la liberación de emociones (placer, frustración, miedo, euforia etc.) en cada uno de los participantes
Final	Todos bajan las manos soltándose en espera de las indicaciones de la maestra	Al soltarse y bajar las manos indica que la roda y el juego ha terminado, ahora cada uno vuelve a situarse de manera individual y no como "parte de". El espacio permite además hacer un cierre del juego y nueva mente hace conexión con la realidad fuera del juego.
JUEGO "TINGO-TANGO"		
Inicio: Sentados en círculo	Los niños se encuentran sentados en el piso en forma de círculo. Mientras	Espacio para establecer el marco del espacio y de la situación; permite a los

	la voluntaria presenta el juego. -“El juego consiste en pasar la pelota por cada uno de sus compañeros mientras otro compañero dice “tingo…tingo…” sin mirar.” - “Cuando su compañero o compañera dice “TANGO” la pelota se detiene y el compañero que tenga la pelota en ese momento hace una penitencia que todos vamos a elegir” La norma es que cada uno debe esperar a que la pelota llegue a su puesto y debe cumplir una penitencia si se requiere. Una vez las instrucciones están dichas se elige al	integrantes tener una idea del funcionamiento y las normas del juego

	participante que va a iniciar diciendo “tingo…”	
“Tingo...tingo...tingo…”	Mientras el participante elegido dice "tingo, tingo, tingo… tango", el grupo rota la pelota, la cual pasa por cada uno de los participantes	Espacio de tensión y goce al desear poseer el objeto que los hace participes de la ronda como también la tensión que implica poseerlo. Por otra parte implica una conciencia de organización grupal teniendo en cuenta la intervención propia y la del compañero
¡Tango!	En el momento en que se termina el conteo, la pelota se detiene y la persona que la tenga en sus manos es quien debe cumplir la penitencia, esta será elegida por el resto del grupo	Cada participante debe situarse de acuerdo con la situación planteada ya sea como quien participa decidiendo la penitencia como quien se organiza para hacía lograr cumplirla o no. Implica reconocer el lugar al otro, como también situar su

		lugar dentro de ese momento del juego
Penitencia	El grupo determina la penitencia y la persona la cumple mientras es observado, al terminar, esta debe realizar el conteo y volviendo al comienzo del juego	Momento donde se realiza un pedido del otro que puede ser o no placentero, pero que al final se pretende asumir de acuerdo a las normas planteadas y aceptadas al inicio del juego. Espacio de expresión de impulsos que sean socialmente aceptables

En cuanto a los materiales implementados para las sesiones, se utilizó una pelota de material icopor forrada con lana de colores amarillo azul y rojo con un diámetro de 5cm aproximadamente. Y en la última sesión se anexo a esto, una grabadora y un cd de música con ritmos tales como salsa y cumbia; estos ritmos son elegidos teniendo en cuenta la información suministrada por los docentes donde nos indicaban que ambos menores estaban familiarizados con los ritmos debido a diferentes actividades escolares realizadas con anterioridad.

En cuanto al salón donde se realizaron las sesiones se contó con un espacio de 7mts de largo y 5 de ancho aprox. En una de las paredes de 5 mts se encuentra un librero y al lado 3 asientos amoblados, (1 largo de 3 puestos y dos individuales). En la otra pared se encuentra una mesa pequeña con una vela que es usada para la ronda del saludo en la mañana; esta pared está decorada con dibujos realizados por los alumnos. A demás, en una de las paredes se encuentra un gran armario donde se guardan materiales de clase y el botiquín, y al lado de esta se encuentra una gradas que dan al segundo piso. Frente al gran almario a un metro de distancia y en el centro de la pared se encuentra una columna redonda de unos 80 cm de radio. Así pues del otro lado se encuentra un gran ventanal como pared que permite ver la zona verde y la piscina de la casa. Este ventanal cuenta con puertas corredizas que se cierran una vez inician las sesiones y/o clases.

7. ANALISIS Y RESULTADOS

El análisis de cada niño se realiza según las categorías de análisis planteadas con anterioridad.

De las manifestaciones corporales. En los casos de N y S observamos a lo largo de las tres sesiones, tanto en la situación de juego y ronda cada uno de los movimientos corporales, expresiones del rostro, mirada y demás que encierra esta categoría.

7.1 De las manifestaciones Corporales

- Sobre N

Iniciaremos abordando el caso de N teniendo en cuenta lo observado. Presentamos a continuación el consolidado de dichas observaciones y su respectivo análisis. A los largo de las sesiones observamos que, N al inicio de cada sesión, aparentemente no tiene interés o se involucra en el juego ya que presenta una mirada perdida sin ningún punto fijo, no hay iniciativa de interrelación con el otro y simplemente se deja llevar por la voluntaria; sin embargo cabe preguntarnos si realmente N escucha o no lo que sucede a su alrededor y por consiguiente ¿Qué es lo que escucha? ¿Reacciona o no a lo que escucha? y ¿cómo lo hace? Frente a estas preguntas encontramos que:

N realiza pausas en los momentos en los que la música se detiene sin que sea algún adulto compañero quien se lo indique, además de levantar las manos y exclamar “eh” en el momento adecuado; lo cual nos indica que a pesar de no llevar el ritmo de la música con su cuerpo a través de la danza o los pasos coordinados; lo logra escuchar y realizar movimientos acordes en determinados momentos, para lograr hacer las pausas y exclamaciones N necesita saber en qué momento hacerlo y para saberlo es importante escuchar y tener en cuenta el momento de la ronda y el sonido de la música; también en los movimientos realizados penitencia de las sesión #1 y las sonrisas esposadas tanto en el juego como en la ronda nos indica que N efectivamente escucha la música y tiene muy buena percepción pero se resiste a formar parte del mismo; incluso en los momentos en que N logra realizar movimientos de acuerdo con momento de la ronda; por ejemplo cuando sus manos se levantan, él no es capaz de extenderlas completamente y aparece una inhibición a “estirarse” o “expandirse” a través de su cuerpo. El hacer parte del juego y reconocerse como agente activo, reconocerse como agente de su cuerpo, un cuerpo que hace parte de un espacio, un cuerpo que posee sensaciones y que es manejado por él. Esta apropiación de su cuerpo implica un reconocimiento del sí mismo, es esto precisamente lo que es angustiante para el autista.

Por otra parte durante la realización del juego en las diferentes sesiones su postura corporal era por lo general de piernas cruzadas mirada en el suelo y espalda encorvada, únicamente en los momentos en que otros realizaban las penitencias o era abordado por otro, cambiaba la postura o la dirección de su mirada, lo cual nos indica que N puede

adquirir cierta posición dentro del juego una vez este se posicione como observador, sin embargo una vez tiene que asumir algún tipo de relación con el otro de forma directa este la evade, aparece entonces otra forma de defensa frente a la angustia que genera en N la presencia de otro.

Otro aspecto que N nos muestra es su forma de tener contacto físico tanto con su cuerpo como con los objetos. A lo largo de las sesiones N tocaba con la yema de sus dedos su nariz (sesión 1), sus manos (sesión 2 y 3), la pelota (sesión 1, 2 y 3), a nuestro modo de ver esta forma de contacto de lo externo, a través del tacto el niño logra conocer y generar sensaciones que durante la actividad parecen ser placenteras y por tanto el niño intenta prolongar su interacción ya sea con objetos o partes de su cuerpo.

- Sobre S

Durante los diferentes momentos de la ronda y el juego, S muestra a través de su cuerpo movimientos y expresiones que son reiterativas en diferentes situaciones. Respecto a dichos movimientos podemos observar que durante el inicio de la ronda S logra marchar mientras salta de acuerdo con el ritmo llevado por la música, también durante la mayor parte del tiempo S se encuentra en movimiento incluso en momentos en que la ronda se encuentra en pausa o el juego se encuentra en un momento espera. Es precisamente en estos espacios de espera donde S utiliza más su expresión corporal para emitir un mensaje acerca de él. Por ejemplo:

S1S: Una vez la ronda empieza y todos se dirigen hacia la derecha S salta marchando, mira hacia el frente y sonríe produciendo sonidos parecidos al ritmo de la canción. Antes de cambiar de dirección se realiza una pequeña pausa y durante esta, S mira hacia el suelo en ambas direcciones, y a continuación se dirige fuera del circulo pero la maestra lo toma de su mano y S vuelve a su lugar.

S1S: …La ronda continúa esta vez hacia el lado izquierdo y S mira hacia afuera del círculo sin dejar de caminar en la dirección en la que la profesora lo lleva. S2S: A continuación todos marchan hacia el lado izquierdo; S es halado por una voluntaria y nuevamente marcha saltando sin producir sonidos y mirando hacia el frente. Se realiza una pausa y S mira hacia el techo sacudiendo sus hombros. S3S: La ronda comienza, todos cantan y marchan saltando hacia el lado derecho… S Marcha saltando, mira hacia el techo y produce sonidos.

S3S: S marcha saltando, luego de recorrer unos cuantos saltos, se suelta de su compañera y su maestro; y corre en sentido contrario del círculo. Mira hacia el frente mientras corre y pronuncia sonidos con su boca…Una voluntaria va tras S y lo toma de la manos. S se detiene en el momento en que la voluntaria coge su brazo, mira a la voluntaria.

Es en las pausas donde S busca salir o evitar del círculo, en este caso consideramos que si bien S logra disfrutar la música solo es capaz de hacerlo de acuerdo a sus parámetros. En otras palabras encontramos que si bien S poseía sensaciones placenteras al marchar y saltar al ritmo de la música los momentos de pausa antecede aun cambio, en este caso es un cambio de dirección. Si tenemos en cuenta que el círculo como tal representa una rutina una circunferencia termina en el mismo punto donde se inicia, esto nos recuerda como la regularidad y la repetición hace presencia en una organización autista; en este caso la rutina se ve interrumpida por un momento de espera, y ese momento de espera antecede a un cambio.

Durante la ronda S se encuentra por decirlo de alguna forma "metido en una rutina", el hecho de cambiar de rutina lo obliga a asumir una posición distinta, el cambio de rutina es una decisión que él tiene que tomar y por tanto es necesario pensarlo, es decir es necesario un acto de conciencia y en el momento en que él tuvo el acto de conciencia se resistió.

Así pues a través de su cuerpo S manifestó su resistencia a seguir la ronda, incluso en momentos de pausa S intenta manejar la angustia producida por dicha situación a través de movimientos constantes, balbuceos, expulsión de su saliva y mordisqueos.

S2S: Todos paran y miran hacia el centro del círculo mientras S continua marchando y choca con la maestra que se detiene, S dirige su mirada hacia el suelo y se queda parado al lado de la maestra sin voltear hacia el centro del círculo.

En los momentos presentados anteriormente vemos como en la sesión 2; por ejemplo; S continúa caminando y choca con su maestra, este encuentro físico lo obliga a detenerse, sin embargo la maestra indica a través de su cuerpo que S no puede seguir. Es la profesora quien lo pone en la posición correcta para formar el círculo y es quien a través del tacto logra organizar el comportamiento de S a lo largo de las 3 sesiones. Así pues S se encuentra entre su deseo de continuar corriendo en esa dirección o realizar los cambios correspondientes. Al no poder asumir una posición S muestra angustia moviendo su cuerpo en un "intento de liberarse"; sin embargo la maestra no lo permite a lo cual S responde intentando morder su mano, este nuevo intento de manejar su angustia se ve frustrado por la profesora quien nuevamente lo detiene lo que finalmente conlleva a que la misma sea mordida por S.

Por otra parte en el momento en que el círculo debía cerrarse y todos caminaba hacia el centro S debía cercarse al cuerpo de otro compañero lo que generó en reacciones como por ejemplo:

S2S: El círculo se cierra y todos levantan las manos diciendo "eh". S choca su hombro izquierdo con el de un compañero, detiene su marcha y baja la mirada hacia su propio hombro. La ronda sigue y todos van marchando hacia atrás pero S continua de pie mirando su hombro y un compañero que retrocede lo empuja con la espalda, S mira hacia el frente, su compañero pide disculpas y vuelve a su lugar, la maestra hala a S y le dice: "vamos S", S marcha hacia atrás mirando hacia el frente.

S3S: S Es halado por su maestro. Avanza hacia el frente con pasos largos mirando hacia el techo. Sus compañeros dicen "¡Eh!". S se encuentra frente a un compañero quien grita "¡Eh!". S baja su mirada hacia el compañero. Se queda de pie […] S mira a su compañero mientras este se aleja y el maestro hala a S. S vuelve a su puesto sin dejar de mirar hacia su compañero. Quien está al otro lado del circulo frente a él.

En estos casos el cuerpo de S se encuentra con el cuerpo de uno de sus compañeros, en la sesión 2 es su hombro quien hace contacto con el cuerpo de un compañero, este contacto conlleva a que S se detenga a observar su hombro. En este momento su cuerpo sintió un choque aparece una sensación de que algo pasa en su cuerpo, esta acción nos muestra que S es capaz de reconocer en que parte de su cuerpo se originó la sensación, y por tanto puede ser consiente en cierta medida del mismo. Más que una dificultad para manejarlo o hacer movimientos coordinados, su dificultad parece ser más del orden de la conciencia, es decir ser consciente de su cuerpo como parte de si y posicionarse como agente del mismo. En la situación de la sesión 3 el entrar en contacto con el cuerpo del otro genera en un estado de alerta, donde el choque ocasionado hace que S retroceda de forma pausada y sin retirar la vista de su compañero.

Por otra parte durante el juego se puede observar de igual forma que en las pausas o momentos de espera S mueve su cuerpo o pies de derecha a izquierda, mueve sus piernas de arriba hacia abajo, toca sus manos etc.:

S1S: S mira hacia el techo y repite frases como "miky", balbucea otras palabras que no son comprensibles, mientras repite dichas palabras se mueve sentado en el mismo lugar de derecha hacia izquierda […] Mientras su compañero realiza una penitencia, S se encuentra sentado con las piernas cruzadas y mirando hacia el suelo y moviendo su cuerpo en forma de balanceo de izquierda a derecha. S2S: […] La maestra indica que se sienten en el mismo puesto donde están parados y nuevamente indica que se va a jugar el "Tingo tango" y realiza la explicación del mismo. S se mantiene sentado mirando hacia el techo y moviendo sus rodillas de arriba hacia abajo mientras ella explica.[…] La pelota continua pasando y S nuevamente mira hacia el techo moviendo las rodilla […] continua de esta forma durante la penitencia de uno de sus compañeros hasta que la pelota pasa nuevamente y llega a él […] Uno de los compañeros de S está realizando la penitencia y el continua mirando hacia el suelo balanceándose de izquierda a derecha. Continúa en esta posición hasta que la pelota empieza a pasar nuevamente y balbucea sonidos. […]Después de que S tira la pelota mira al techo y se balancea de derecha a izquierda repitiendo sonidos. […]La pelota sigue pasando y S mira a su maestra por un momento, sacude sus piernas de arriba hacia abajo y luego las estira moviendo sus pies de izquierda a derecha. S3S: S se encuentra sentado con las piernas cruzadas, espalda encorvada, mira hacia el techo, sus codos son apoyados en sus piernas y mueve sus manos de tal forma que la yema de sus dedos toca el suelo de forma intermitente. […] S continúa mirando hacia el suelo y apretando su mano cuando su compañero tira la pelota a sus piernas nuevamente. S mira la pelota que cae por unos segundos.

Estas situaciones sirven también de apoyo a lo anteriormente planteado frente al conocimiento de la rutina y lo difícil que es para el autista los cambios. En el caso del juego lo que resulta tensionaste es el hecho de hacer parte del mismo. En el momento de la espera por su turno S debe enfrentar la espera de la llegada del objeto, evade esta situación "jugando" con su cuerpo, con las sensaciones que este le proporciona a través del movimiento mismo y el tacto. Es muy interesante el momento en que la maestra realiza una pregunta:

S1S: La maestra lo levanta y le dice "¡ha! ¿Qué quieres hacer?" S no responde y comienza a correr, cuando corre la maestra lo alcanza lo toma del brazo y este empieza a correr alrededor del circulo creado por los participantes. S realiza 2 vueltas y vuelve a su puesto por indicación dela maestra.

S responde a esta pregunta a través de su cuerpo que sale corriendo alrededor del círculo. Interpretamos eso como su deseo en continuar con la rutina, continuar corriendo en círculos sin cambios. Una vez S termina la penitencia nuevamente dirige su mirada hacia el techo y escupe. Nuevamente muestra su desacuerdo ante dejar de correr.

7.2 De la relación con los objeto.

- Sobre N

Durante el juego de tingo-tango N mantiene un tipo particular de interacción tanto con los otros como con el objeto. Aunque en este apartado no profundizaremos en las relaciones establecidas con el otro es importante recordar que el objeto adquiere un significado a través de las interacciones que tenga el niño con dicho objeto y el significado compartido que pueda adquirir a través de la relación tríadica con otro.

Durante el juego N se muestra aparentemente distraído en el momento en que la pelota llega a sí, sin embargo durante las 3 sesiones justo en el momento en que la pelota se detiene N cambia la orientación de su mirada ya sea hacia sus compañeros, hacia el suelo, hacia el lado izquierdo o derecho. Es en este momento en que N desvía nuevamente su mirada hacia su compañero o la pelota, y a pesar que la observa con cuidado no la toma hasta que se le indique o se la pongan directamente en su mano.

S1N: Una de las voluntarias inicia cantando "el tingo" y la pelota empieza a rotar por las manos, cuando esta llega a N, su compañera la pone en su mano izquierda; N acerca la pelota a su nariz, y su compañero del lado le dice "N dámela, dámela", N no alza la mirada y continua con la pelota en su mano, hasta que esta es arrebatada por el niño del lado […] De nuevo empieza a rotar la bola, cuando esta es dirigida a N, él voltea su cabeza hacia la izquierda y dirige la mirada a la pelota, su compañero se la acerca sin pronunciar palabra pero N solo la mira;[…] una de las voluntarias dice: "N toma la pelota", este continua mirando la pelota por un par de segundos más y su compañero suelta la pelota sobre las manos de N; este toma la pelota y continua observándola […]

Una de las voluntarias le pide la pelota a N, la toma de su mano y se la pasa al niño siguiente, el cual cierra el círculo por el espacio que el anterior deja. N mira su mano por un momento, baja la mirada y la mano.

Una vez la pelota es puesta en su mano N la toma para explorarla a través del tacto, la vista o el olfato. Sin embargo su juego consiste precisamente en explorar la pelota, en dejar que ella se aleje y vuelva a sí, pero N se encuentra con una dificultad al poseer la pelota una vez otro aparece en el escenario, tal y como se observa en cada una de las sesiones.

El poseer la pelota en su momento como también el dar el lugar al otro tanto para aceptar algo de él y también reconocerse como capaz de dar implica algo sumamente angustiante para el autista y es precisamente el reconocerse como agente de su construcción psicológica. Nuevamente el encuentro con el otro lo obliga a sumir posición dentro del juego y esto es lo angustiante para el niño, es por eso que antes de recibir el objeto N en la mayoría de las ocasiones primero observa al otro, ya que es el otro quien dice que hacer. Incluso en un momento tan importante donde se encuentran el niño el objeto y el otro, N no logra establecer una relación simultanea entre el objeto, el otro y el, su relación se establece en la medida en que si esta otro ese otro es quien le dice que hacer y una vez obtiene el objeto no existe juego compartido sino que solo es él y el objeto, donde a través del objeto N logra tener experiencias gratificantes.

- Sobre S

A lo largo de las 3 sesiones S quien por lo general se encuentra mirando hacia el techo o el suelo, toma el objeto en ocasiones de forma espontánea y en otras son sus compañeros quienes dicen que debe tomarla:

S1S: "La pelota rota nuevamente y llega al lugar de S. cuando la profesora le dice "te toca" este mira hacia la pelota y la toma, la toca mirándola sonríe y la envía a su boca succionándola. La maestra le dice "Eso no va en tu boca" S la mira y dice: "boca" mientras sostiene la pelota; la maestra le dice "pásala" Y él le entrega lentamente la pelota a su compañero."

S2S: "[…] su compañera del lado izquierdo le pasa la pelota, S la coge y la envía a su boca con la mano izquierda, luego la saca de su boca y la pone sobre el suelo, la maestra dice: "te estamos esperando", S toma la pelota nuevamente con su mano derecha y la pasa a su maestra poniéndola en la mano de la misma. […] su compañera la tira entre las piernas de S; él mira hacia abajo y la toma con su mano derecha, sus compañeros le dicen "¡pásala, pásala!; Sin dejar de ver la pelota S la pasa a su maestra con la misma mano. […] La pelota llega a su lugar, su compañera le ofrece la pelota y los demás repiten su nombre. S mira la pelota y mira a su compañera, nuevamente mira el objeto y lo coge; posteriormente lo tira hacia su profesora y ella lo pasa al compañero siguiente."

S3S: "Mira la pelota pasar hasta que llega a sí. S la mira, mira al compañero y mira nuevamente la pelota. Su compañero le dice: "Rápido o te toca otra vez". S Toma la pelota con su mano izquierda sin dejar de verla. Extiende su brazo hacia la mano de su

compañero quien tiene la palma de su mano abierta para recibirla. S deja caer la pelota sobre la mano de su compañero y esta sigue rotando."

En estas situaciones en el momento en que S debe pasar la pelota a otro compañero, primero su atención es atraída por algún compañero que le indica que debe ceder el objeto. En este momento S mira al adulto o compañero que llama su atención, posteriormente mira la pelota (o viceversa), esperando que sea el otro quien indique que debe hacer. S explora el objeto a través de las sensaciones producidas al introducirla en su boca.

S1S: *"La pelota rota nuevamente y llega al lugar de S. cuando la profesora le dice "te toca" este mira hacia la pelota y la toma, la toca mirándola sonríe y la envía a su boca succionándola. La maestra le dice "Eso no va en tu boca" S la mira y dice: "boca" mientras sostiene la pelota…"*

S2S: "[…] su compañera del lado izquierdo le pasa la pelota , S la coge y la envía a su boca con la mano izquierda, luego la saca de su boca y la pone sobre el suelo…"

Esto también puede significar el deseo por parte de S de "ingerir" la pelota, hacerla parte de él y así evitar que esta se valla. Este último planteamiento lo realizamos teniendo en cuenta la dificultad que S posee para dejar ir la pelota solo hasta que se lo indiquen y su mirada atenta al transcurso de la misma hasta llegar a su lugar:

S1S: "…la maestra le dice "pásala" Y él le entrega lentamente la pelota a su compañero…"

S2S: "Él mira hacia abajo y la toma con su mano derecha, sus compañeros le dicen "¡pásala, pásala!; Sin dejar de ver la pelota S la pasa a su maestra con la misma mano."

7.3 De las manifestaciones Orales

- Sobre N

Teniendo en cuenta lo que plantea Mannoni (1979), en relación a las manifestación orales que se pueden presentar, refiere que el autista "es un ser de lenguaje, pero todo esta decodificado"; en contraposición a la quietud e inmovilidad que se observa comúnmente en algunos autistas; es importante nombrar que este presenta un lenguaje, no solo con el habla, sino también con su cuerpo, para llegar a comprenderlo se debe observar detalladamente cada uno de estos, pero no de forma separada, sino unificada.

Respecto a las manifestaciones orales de N, observamos que este en la situación de juego, son pocas las expresiones gestuales que este manifiesta, y en menor medida las palabras o sonidos que emite tanto hacia la actividad grupal, como en la individual; sin embargo se evidencio que en el momento en que este no se siente presionado por otro, puede hablar para sí mismo, y no para los demás. Es decir que si N, se percibe solo en el

entorno puede expresarse aunque no con la finalidad de comunicarse con los otros, sino consigo mismo. Una de las situaciones en la que se observa esto fue:

> *S1N "Después continúan tomados de la mano, cambiando el ritmo de la canción y el movimiento, el cual va de adentro hacia afuera; N es llevado hacia dentro del circulo por las voluntarias que se encuentran a su lado; dentro todos pronuncian 'Eh", N levanta los brazos sin hacia el frente sin tensionarlos hacia arriba, y alza la mirada"*

De lo anterior se puede decir que, es en el momento en que los demás no piden a N, que este realice una acción o hable, es ahí, donde N se expresa con facilidad, no en medida de otro, ya que este ni siquiera está haciendo contacto físico o visual con el primero; lo que nos lleva a concluir que N cuando habla no lo hace para comunicarse, sino para sí mismo.

De igual manera, encontramos en N, que este en la situación de juego se presenta como un espectador, es decir toma la posición vigilante frente a los movimientos que realizan y lo que dicen los demás, pero no participa en esta; hasta el momento en que debe tomar parte de la situación. En contraposición de lo que dice Bettelheim (1967) "su mirada perdida, vacía, distanciada, vaga y dirigida a nada en particular tiene la misma finalidad: no ver lo que pasa cerca, porque esto sería lo que realmente suscitaría un interés, una acción y por lo tanto una reacción"; N presenta una mirada vigilante, pero frente a esto no presenta ninguna

reacción, pero cabe preguntar si puede existir un interés, ya que la mirada es permanente durante las situaciones, lo único claro es que N no se encuentra ausente.

> *S1N "La docente se dirige a N "Dame la pelota" y toma la pelota de las manos de N, y la pone detrás de ella; N sigue la pelota con la mirada mientras la docente la esconde, luego alza la mirada frente a la docente, y esta le dice "te toco la penitencia, quieres cantar ¿Que nos vas a cantar?" N continua mirando y pronuncia sonidos, la docente le contesta "no te entendí, dilo para todos, ¿que nos vas a cantar?" nuevamente N pronuncia sonidos, y uno de los niños dice "yo no le entiendo", otra vez N pronuncia sonidos, y la docente responde "cuál es tu canción?" N baja la mirada y no pronuncia sonido alguno"*

De la anterior observación, encontramos que N empieza a producir sonidos frente a la demanda de la docente, pero no canta como esta se lo indica, sino que gesticula sonidos incomprensibles para los demás, hasta que la docente le vuelve a intervenir; frente a esto retomaremos a Mannoni (1979) quien refiere "el encuentro con el niño autista siempre se realiza a través de una fuga que se ha hecho posible", en el caso de N encontramos que este, pronuncia sonidos, y la maestra los interpreta como la canción que le solicita por la penitencia, pero frente a la insistencia N de nuevo se queda en silencio, posteriormente se cambia la penitencia, pero N persiste en el silencio. Finalmente podemos concluir después de realizar una mirada unánime a las manifestaciones corporales y orales de N, retomando a Manonni (1979) "el mismo desorden que se observa en la escena verbal, se manifiesta corporalmente en el niño autista"

- Sobre S

Al inicio de cada sesión S produce sonidos mientras está de pie en tiempo de espera, también en la Sesión 1 realiza sonidos siguiendo el ritmo de la música de la ronda. Siguiendo la ronda cuando hay pausas él también las realiza y dice ¡Eh! Por otra parte S logra decir algunas palabras con claridad en diferentes situaciones:

S1S: "Mientras la profesora da las instrucciones del juego que se realizará a continuación (Tingo-Tango), S se mueve de izquierda a derecha en su lugar, repitiendo sonidos como: "e", "brr", "Yi"; luego se suelta de las manos de la profesora y la voluntaria, se tira al suelo haciendo realizando un giro en forma de caracol. El repite "Yiii" mientras realiza este movimiento. […] S mira hacia el techo y repite frases como "miky", balbucea otras palabras que no son comprensibles; […] La maestra es quien dice tingo tango y mientras tanto S continua mirando hacia arriba en silencio; una vez la maestra dice ¡tango! S dice ¿tango? Y vuelve a balbucear palabras mirando hacia el suelo; […] La maestra le dice "Eso no va en tu boca" S la mira y dice: "boca" mientras sostiene la pelota; la maestra le dice "pásala…"

Logra pronunciar palabras de forma correcta dependiendo de la situación. En la situación donde responde "bailar" S es capaz de producir palabras o responder el responde porque no es para él. Cuando el realiza una pregunta, él la hace pero es el otro quien debe decirlo.

Estas formas de responder y los sonidos constantes nos muestran que es un mecanismo de defensa donde “habla” acerca de “cosas” dando la apariencia de no estar involucrado en el juego; es un mecanismo por el cual muestra al mundo y el mismo que “no hace parte de.”

Durante las Sesión 3 S no produce palabra al encontrarse con la palabra del otro, sin embargo ocurre una situación interesante:

S3S: Nuevamente todos van hacia el centro y gritan “¡Eh!”. S Es halado por su maestro. Avanza hacia el frente con pasos largos mirando hacia el techo. Sus compañeros dicen “¡Eh!”. S se encuentra frente a un compañero quien grita “¡Eh!”. S baja su mirada hacia el compañero. Se queda de pie. Todos vuelven al puesto inicial y gritan “Eh”. El maestro hala a S hacia atrás. S mira a su compañero mientras este se aleja y el maestro hala a S. S vuelve a su puesto sin dejar de mirar hacia su compañero. Quien está al otro lado del circulo frente a él.

Con lo anterior vemos como S cuando le gritan en la cara no produce sonido, pero la palabra del otro lo deja paralizado deteniendo así su marcha. En otras palabras el gritar a alguien implica una respuesta, la reacción de S es cerrarse, no escuchar, no responder de forma verbal; en cambio S no le quita la mirada a su compañero hasta retroceder a su lugar nuevamente

7.4 De la relación con los otros.

- Sobre S

En cuanto a la relación con los otros, apuntamos que todo sujeto en su condición de ser humano requiere necesariamente de los otros para existir, tanto por su pertenencia a nivel social, como en tomar conciencia de sí mismo.

Se observa que la relación que establece el niño esta mediado por la percepción del otro sobre el este, y como el otro se presenta frente al niño; es decir, es frente al ofrecimiento que realiza el otro, es a partir que el niño construye la relación. Cabe resaltar que el autista se organiza y decide si el otro es peligroso o no, según la forma en como este se presente.

De esta forma puede identificarse desde un primer acercamiento el lugar que tiene el otro para el autista; y es importante resaltar que, para que exista otro en necesario que el primero tome una distancia y exista una diferenciación entre los sujetos; en este punto es preciso presentar lo planteado por Bettelheim (1967), “el niño no se hace activo únicamente a través de la experiencia de la mutualidad. La vida es, ciertamente, la vida con otros. Pero ya desde el comienzo es vivida por y con uno mismo”, es precisamente este último aspecto, el que en el autismo es muy discutido, para llegar a el otro, es necesario primero establecer un “uno mismo”; en cada autista este se construye particularmente.

Las siguientes situaciones son sustento de lo planteado:

S1S. *La maestra le pregunta a S "¿qué penitencia le ponemos?" S mira hacia el rostro de la profesora quien le repite la pregunta. S balbucea una palabra y nuevamente mira hacia el cielo y continua repitiendo palabras no entendibles, a su vez mueve sus pies de forma frecuente hacia los lados. La profesora dice: ¿bailar? ¿Quieres bailar? Él la mira y posteriormente continua balbuceando palabras y mirando hacia el frente. Posteriormente ella se levanta y lo ayuda a levantarse al también. S comienza a repetir palabras y se tira sobre el suelo dando una vuelta sobre sí mismo. El giro se inicia desde su cabeza dirigida hacia el suelo, y posteriormente la espalda toca el mismo y los pies quedan en el aire.*

S1S. *Cuando la profesora le dice "te toca" este mira hacia la pelota y la toma, la toca mirándola sonríe y la envía a su boca succionándola. La maestra le dice "Eso no va en tu boca" S la mira y dice: "boca" mientras sostiene la pelota; la maestra le dice "pásala" Y él le entrega lentamente la pelota a su compañero*

S2S.*Todos paran y miran hacia el centro del círculo mientras S continua marchando y choca con la maestra que se detiene, S dirige su mirada hacia el suelo y se queda parado al lado de la maestra sin voltear hacia el centro del círculo. La maestra voltea hacia S y le toma la mano, la otra voluntaria hace lo mismo. S produce sonidos con su boca y dice: "Yi". A continuación sacude sus hombros y manos, se agacha y dirige su boca hacia su mano sin soltar la mano de la maestra. Ella hala el hombro de S y le dice: "Sin morder"; S la mira y nuevamente se agacha dirigiendo la boca hacia su brazo, la maestra reacciona tocando nuevamente su hombro y S muerde el brazo de ella. La maestra lo suelta y le dice:*

"Así no S, no me muerdas que me duele"; S levanta su cuerpo y mira hacia la profesora quien le toma nuevamente la mano.

En cuanto a esta última observación de S, encontramos que en este caso el otro, es quien limita a S y se presenta como un ayudante, pero en realidad limita los movimientos y acciones de S, tanto que este se defiende, busca librarse del otro, que se presenta como una amenaza para S, y hace un par de intentos de soltarse pero no lo logra, al final S agrede al otro. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, hallamos que el lugar del otro depende de la percepción que este ofrece de sí mismo frente al autista, y por lo tanto la relación que se establece con el otro dependerá de este, en tanto que tan amenazante se perciba.

- Sobre N

De igual manera, en el caso de N observamos que, en el momento que se presenta otro, N se encierra en sí mismo como forma de protegerse de la demanda que el otro le hace; es decir N no establece relación alguna con el otro, sino que ese otro se acomoda según la necesidad de N, pero estableciéndolo como objeto y no como otro. Estas situaciones nos ilustran lo planteado:

S1N. *N es tomado por una de las voluntarias por la mano derecha, y en el momento en que inicia la canción libera su mano izquierda moviéndola hacia un lado donde esta uno de las voluntarias quien toma su mano; e inicia la ronda. N inicia girando hacia la derecha*

con la mirada en el suelo, continuado los movimientos de las voluntarias que se encontraban a su lado, pero su movimiento no es coordinado con el ritmo de la canción, camina de forma lenta siguiendo la orientación del círculo.

S1N. *N es llevado hacia dentro del circulo por las voluntarias que se encuentran a su lado; dentro todos pronuncian 'Eh", N levanta los brazos sin hacia el frente sin tensionarlos hacia arriba, y alza la mirada*

S1N. *De nuevo empieza a rotar la bola, cuando esta es dirigida a N, este voltea su cabeza hacia la izquierda y dirige la mirada a la pelota, su compañero se la acerca sin pronunciar palabra, pero N solo mira la pelota, una de las voluntarias dice "N toma la pelota", este continua mirándola por un par de segunda más y su compañero suelta la pelota sobre las manos de N; este toma la pelota y continua observándola, nuevamente la voluntaria le dice "N pasa la pelota", y el compañero del lado se agita quejándose del comportamiento de N retirándose del aula. Una de las voluntarias le pide la pelota a N, la toma de su mano y se la pasa al niño siguiente, el cual cierra el círculo por el espacio que el anterior deja. N mira su mano por un momento, baja la mirada y la mano.*

Encontramos aquí que, tanto en la situación de juego como en la ronda, N es llevado por otro, pero N no establece contacto visual, no utiliza nombres para dirigirse, tampoco hay intercambio de palabras, ni realiza gestos frente a la acción del otro como respuesta, lo que nos lleva a concluir que no se establece dicha relación. En el momento en que aparece el otro N se ensimisma, se encuentra en continuo sistema defensivo frente al otro, el otro es

amenazante para él, ya que está en constante demanda sobre el "sí mismo", elemento que no se ha constituido en el autista.

Teniendo en cuenta las formas relacionales con los otros, cabe indagar ¿Cómo se sitúa N y S frente a los adultos, como es la relación con los adultos. Es importante anotar que en las situaciones observadas, los adultos son los maestros y voluntarios, quienes realizan el acompañamiento en todas las sesiones.

Observamos así, que en el caso de S se evidencia que el adulto se introduce en la situación de forma constante, haciendo un llamado al niño a que este siga el patrón de juego, sin salirse del paso a paso de la situación. Esto lo podemos deducir de las siguientes observaciones:

S1S. *Mira hacia el suelo y levanta sus manos que son impulsadas por las manos de su maestra y una voluntaria luego repite "¡eh!"*

S2S. *S es halado por una voluntaria y nuevamente marcha saltando sin producir sonidos y mirando hacia el frente.*

S3S.*Cuando la ronda para S también para. Se encuentra mirando hacia el profesor y se queda en esta posición por unos segundos, sin soltarse de las manos ni del profesor, ni de la compañera.*

S3S.*marcha saltando, luego de recorrer unos cuantos saltos, se suelta de su compañera y su maestro; y corre en sentido contrario del círculo. Mira hacia el frente mientras corre y pronuncia sonidos con su boca. Una voluntaria va tras S y lo toma de la mano. S se detiene en el momento en que la voluntaria coge su brazo, mira a la voluntaria. La voluntaria lo hala y dirige al lado del profesor*.

De lo anterior, encontramos que el adulto se enviste de norma, y es el ayudante dentro del juego, quien da la pauta a seguir al niño dentro de la situación. Ejemplo de esto es que el docente y/o voluntario impulse el movimiento de S en el juego, como la orientación donde debe caminar, el momento del movimiento de los brazos o hasta lo que debe decir. A demás que le presenta no solo lo que debe hacer, sino también lo que no debe hacer.

Frente a la relación que establece el adulto con S, este se sitúa en un sistema de protección, ya que en el momento que el adulto pide una respuesta de S, este debe tomar una posición, es decir ser alguien y el autista tiene dificultad de asumirse frente a cualquier demanda del exterior, y así mismo.

S2S.*Todos paran y miran hacia el centro del círculo mientras S continua marchando y choca con la maestra que se detiene, S dirige su mirada hacia el suelo y se queda parado al lado de la maestra sin voltear hacia el centro del círculo. La maestra voltea hacia S y le toma la mano, la otra voluntaria hace lo mismo. S produce sonidos con su boca y dice: "Yi". A continuación sacude sus hombros y manos, se agacha y dirige su boca hacia su*

mano sin soltar la mano de la maestra. Ella hala el hombro de S y le dice: "Sin morder"; S la mira y nuevamente se agacha dirigiendo la boca hacia su brazo, la maestra reacciona tocando nuevamente su hombro y S muerde el brazo de ella. La maestra lo suelta y le dice: "Así no S, no me muerdas que me duele"; S levanta su cuerpo y mira hacia la profesora quien le toma nuevamente la mano

S1S.*La maestra lo levanta y le dice "¡ah! ¡Qué quieres hacer!" S no responde y comienza a correr, cuando corre la maestra lo alcanza lo toma del brazo y este empieza a correr alrededor del circulo creado por los participantes. S realiza 2 vueltas y vuelve a su puesto por indicación de la maestra. La maestra le acompaña y le indica que debe decir tingo tango mirando hacia la pared o tapando sus ojos, ella lo lleva hasta la pared sin que S diga las palabras, S se queda en silencio, mira hacia la pared y luego mira hacia arriba de un lado a otro. La maestra es quien dice tingo tango y mientras tanto S continua mirando hacia arriba en silencio; una vez la maestra dice tango! S dice ¿tango? Y vuelve a balbucear palabras mirando hacia el suelo, a continuación tira saliva sobre el suelo y mira como cae. La maestra lo lleva hacia su puesto.*

De igual manera en el caso de N, el adulto es presentado como ayuda en la situación de juego para el niño, incluyendo como se nombró anteriormente, el paso a paso de la situación y, lo que debe y no hacer. El estado en que N enfrenta dicha relación con el adulto es de angustia, y por lo tanto se protege del adulto; en dicha relación N desaparece, ya que es el adulto quien asume la situación mientras N se protege de este

Esto se encuentra evidenciado en diferentes momentos en el transcurso de las observaciones; el adulto frente al aparente estado "distante" que ve en N, toma el lugar de "ayudante", y el estado de N se dilata más, convirtiéndose a la vista de los demás como si no estuviera presente, por lo tanto el adulto quien es el que presenta el deseo de la acción del niño, y termina asumiendo el adulto el lugar del niño.

S1N. *De nuevo empieza a rotar la bola, cuando esta es dirigida a N, este voltea su cabeza hacia la izquierda y dirige la mirada a la pelota, su compañero se la acerca sin pronunciar palabra, pero N solo mira la pelota, una de las voluntarias dice "N toma la pelota", este continua mirándola por un par de segunda más y su compañero suelta la pelota sobre las manos de N; este toma la pelota y continua observándola, nuevamente la voluntaria le dice "N pasa la pelota", y el compañero del lado se agita quejándose del comportamiento de N retirándose del aula. Una de las voluntarias le pide la pelota a N, la toma de su mano y se la pasa al niño siguiente, el cual cierra el círculo por el espacio que el anterior deja. N mira su mano por un momento, baja la mirada y la mano.*

S3N. *N es llevado por la voluntaria, este camina hacia donde es llevado, no lleva ritmo y no pronuncia sonido alguno. De igual manera se realiza un cambio en el ritmo, y se continua hacia el lado izquierdo de la misma forma; N continua tomado de ambas manos, y su compañera lo lleva hacia este lado, N camina con la mirada baja y no pronuncia palabra alguna.*

En esta vía, es preciso destacar de igual manera la relación con los pares, en cuanto a estos, anotamos que estos son variados las edades de los compañeros y no se presentan todos en cada una de las sesiones. En el caso de S evidenciamos que para este circunstancial, el par al igual que el otro es circunstancial, puede estar mediado en la palabra o una acción sobre el niño. Alguna de las situaciones en las cuales se observa esto son:

S2S.*su compañera extiende su mano ofreciendo la pelota a S sin decir ninguna palabra; S que está mirando al techo lo continua haciendo hasta que uno de su compañeros dice: "¡S rápido!". S mira a su compañero y su compañera pone la pelota en la mano de S, él mira hacia la pelota y la pasa a su maestra. La pelota sigue pasando y S mira a su maestra por un momento, sacude sus piernas de arriba hacia abajo*

S2S. *S choca su hombro izquierdo con el de un compañero, detiene su marcha y baja la mirada hacia su propio hombro. La ronda sigue y todos van marchando hacia atrás pero S continua de pie mirando su hombro y un compañero que retrocede lo empuja con la espalda, S mira hacia el frente, su compañero pide disculpas y vuelve a su lugar, la maestra hala a S y le dice: "vamos S", S marcha hacia atrás mirando hacia el frente.*

En esta última observación, se evidencia que S encuentra en el espacio de juego, alrededor de todos los participantes, siguiendo los pasos de la ronda que se está realizando; pero en el momento en que se choca con su compañero, S siente el golpe, como una percepción de algo ocurrido, pero no hay conciencia de otro que paso por ahí, y que por

ello ocurre el choque; S se queda un par de segundos explorando lo ocurrido, hasta que es interrumpido por su compañero quien se disculpa, pero este no realiza ninguna respuesta a su compañero y continua en la misma posición, hasta que es llevado por la maestra a su lugar inicial. Es decir que el compañero no fue otro, sino que en ese momento fue la sensación que este percibe.

Respecto al caso de N, es preciso de señalar de igual manera que S, este no reconoce un par, ya que para que se haya una conciencia de un par, se requiere de reconocer primero un sí mismo. De forma particular, al hablar de un par, nos referimos a un "igual", concepto en relación al autista es muy discutido; en relación a esta, Bettelheim (1967) en su texto plantea "para jugar con alguien, antes tenemos que reconocer a una segunda persona y tomar conciencia de que podemos hacer las mismas cosas"; es decir en la situación de juego que se observa, se encuentra una actividad en conjunto que hace el llamado a nivel grupal, para la realización de un objetivo. N no logra darle un lugar al otro dentro del juego, ya que el mismo en muchas ocasiones se encuentra afuera, y es el otro quien lo integra, en algunas momentos hasta asumiendo su lugar. Esto lo logramos observar en dichos momentos:

S1N. *Cuando esta llega a N, su compañera la pone en su mano izquierda y la acerca a su nariz, y su compañero del lado le dice "N dámela dámela", N no alza la mirada y continua con la pelota en su mano, hasta que esta es arrebatada por el niño del lado, N se queda*

con la mano extendida mirándola por un momento, y luego voltea la mirada hacia la izquierda y baja la mano, y luego agacha su mirada

S3N. *Su compañera del lado izquierdo le pone la pelota en sobre las manos de N, y en este momento termina el verso "tango", una de las jóvenes dice "te toco N", a lo que N no responde. La música empieza a sonar y la compañera del lado izquierdo mira a N y le dice "ese es"; el docente se acerca a N y le dice "quieres bailar con C?", este extiende las manos hacia N diciéndole "pero te tienes que parar", N se para impulsado por el docente. La música sigue corriendo, N mira hacia donde inicia la música, y hace un sonido incomprensible, choca las yemas de los dedos de la mano derecha contra los de la mano izquierda, con la mirada hacia el frente; hace esto por un par de segundos, y esboza una sonrisa; los demás participantes le aplauden, y el volumen de la música empieza a disminuir y el docente le dice a N "muy bien, ya hiciste tu penitencia", toma la mano de N y lo lleva a su lugar; N para su movimiento con las manos y se sienta.*

7.5 Síntesis N

Uno de los sujetos a través de los cuales se realizó la presente investigación fue **N**; este un menor de 13 años y 4 meses de edad, físicamente es de contextura delgada y mide 1,55 aprox. de altura.

Se nos informó que, se encuentra institucionalizado desde hace cuatro años y 7 meses en la fundación ya nombrada, anteriormente se encontraba en otra institución, lugar en el que estuvo durante 4 años y 9 meses. El menor fue diagnosticado a temprana edad (no presenta registro exacto en la institución). Su núcleo familiar está conformado por mamá y papá, N es hijo único.

En el caso de N observamos que, este a lo largo de las sesiones presenta manifestaciones tanto a nivel corporal como oral, además encontramos particularmente que N se encuentra en un sistema defensivo en todo momento frente al otro, sea un par o adulto. A partir de la manera en que N se organiza frente a la situación de juego y ronda, podemos realizar una aproximación a la organización de dicho sujeto frente al exterior y de cierta manera hacia sí mismo. Esto se explicara a lo largo del texto, retomando las categorías de análisis anteriormente planteadas.

Corporalmente N se presenta en la situación de juego y ronda, con la mirada baja y sin un punto fijo, su posición corporal es encorvada y no busca el contacto con los otros, sea físico, visual o de palabra; es decir no se evidencia una predisposición frente a la situación que se plantea en ese momento. De igual manera ocurre en el momento en que se presenta intercambio en el juego, no presenta iniciativa, preferencia o inclinación por uno de los momentos del juego o, alguno de los participantes.

El uso de la palabra en N es “restringido”, lo llamamos de esta manera ya que, N usa la palabra exclusivamente para él, es decir, esta no es utilizada para comunicarse con el otro, expresar sus ideas o establecer un vínculo. A lo largo de las sesiones N habla en pocas ocasiones, y cuando lo hace es para sí mismo, en forma, aparentemente, de satisfacción. Sabemos que N conoce el juego y la ronda, ya que ha participado anteriormente en estas, además que conoce el ritmo, realiza las pausas y hace los cambios; pero no canta la canción con el grupo, ya que esta es demanda por los otros.

En cuanto a esto, la relación con los otros, para N el otro es amenazador ya que al existir otro necesariamente se requiere de un “si mismo”, y es esto lo cual causa conflicto, la necesidad de asumirse como sujeto, frente a otro sujeto que constantemente hace un llamado y demanda un lugar. N frente a ese otro se protege, evadiendo la mirada, se presenta aparentemente como si no estuviera en ese lugar, en ese momento y frente a ese otro; se observa esto en diferentes momentos, la voluntaria siempre realiza un llamado en el juego a N, pero este no le contesta, ni la mira, así que la voluntaria termina realizando la acción de N, moviéndolo, hablando por el o tomando la pelota para ponerla en su mano, y este parece no estar ahí.

En relación a lo anterior, se evidencia como ya lo nombramos, el sistema de protección que ha organizado N, y es este que lo protege frente al exterior, ya que se presenta angustiante para N esta realidad donde él debe ser un agente de construcción psicológica.

7.6 Síntesis S

S es un niño de 11 años, que ha llevado un proceso terapéutico en casa con una psicóloga particular durante un año aproximadamente. Durante las 3 sesiones de juego, el análisis de las categorías propuestas para este estudio nos permitió realizar un acercamiento a la comprensión de las diferentes manifestaciones realizadas. De forma específica nuestro interés se centra en las manifestaciones de angustia que S presenta a lo largo de dichas sesiones.

Durante las sesiones S se muestra atento al juego, realizando pausas, movimientos coordinados o exclamaciones verbales en determinados momentos. Sin embargo, a pesar de estar atento o dar muestras de conocer el juego S no responde en los momentos en que este es abordado por el otro.

De forma frecuente mira hacia el techo, el suelo, al lado izquierdo o derecho, pero pocas veces mantiene su mirada hacia el frente en los momentos de la ronda o en los momentos de espera en el juego. Este comportamiento lo interpretamos como un mecanismo donde S aparenta no estar involucrado en la situación presente, en respuesta a la angustia que genera en el contacto con el otro, el asumir su lugar dentro de su entorno y por tanto el asumirse como agente de su experiencia.

En otras palabras S a pesar de estar atento al juego y de estar atento de todo lo que percibe S no quiere responder, en el momento en que se demanda su participación deja de "existir" por decirlo de alguna manera. En estas situaciones se requiere dar (ya sea un conocimiento, una palabra, una posición, algo de sí mismo) y para poder dar se requiere asumir una posición, ser alguien y es precisamente este acto de conciencia lo que genera angustia en él; en cambio S si es capaz de opinar o participar siempre y cuando no se le pregunte nada o no esté dirigida la atención sobre él.

8 CONCLUSIONES

Para iniciar este apartado, podemos decir en cuanto a la organización psicológica de los dos casos que: aunque ambos niños presentan el mismo diagnóstico y se encuentran institucionalizados en la misma fundación; la organización que ha realizado cada uno es muy diferente, esto nos lleva a pensar el lugar del sujeto dentro de la "enfermedad", y la particularidad de las construcciones que cada uno puede hacer con las herramientas que le ofrece el medio y las que él ha logrado abstraer e integrar en sí mismo. Como ya lo nombramos el autista se organiza en un sistema de defensa en referencia al exterior y a sí mismo, sin embrago observamos que en las intervenciones que realizan, ya sea padres de familia o educadores, el autista se defiende de forma muy diferentes, al parecer su reacción no es por causa del contexto como tal, sino por los elementos que están en este contexto ya sea sujetos o casa que para el puedan ser percibidos como peligrosas, y es aquí donde observamos el lugar que el autista le da al otro.

Por otra parte vemos respecto a la relación con el otro que N y S muestran como en diferentes situaciones su mecanismo frente al otro es utilizar el yo del otro y tomarlo como suyo, ya sea a través del tacto o la palabra, ambos hacían o se organizaban de acuerdo a lo que la otra persona decía que debían hacer. "El adulto se utiliza entonces como objeto funcional, aunque diferenciado de la utilización de objetos inanimados, al constituirlo como el actor eficiente de sus deseos y necesidades primarias" Villalobos (1997; 261). Es decir

que no solo el adulto si no que cualquier persona que el niño autista logra no percibir como amenazante la utilizará para realizar acciones o cumplir sus deseos a través de ella, ya que su yo aún no puede hacerlo. Establecer relaciones con otro implica poner en marcha diferentes capacidades como por ejemplo como percibir, reconocer, analizar, reaccionar, observar, entre muchas otras; sin embargo para que estas capacidades pueda establecerse o desarrollarse se necesita una conciencia de sí mismo como poseedor de las mismas, lo cual permite un posicionamiento y reconocimiento del otro, que a su vez también posibilita la relación entre ambos. Pero precisamente la poca capacidad de manejo de la frustración que lleva a que el niño autista lo angustie de sobre manera el hacer algún tipo de acto de conciencia sobre sí mismo, una vez la angustia aparece de inmediato aparecen los mecanismos de protección desarrollados por el niño para evitar dicho acto de conciencia.

También en ambos casos el uso del cuerpo se manifiesta de forma contraria y sin embargo sirven a un mismo fin el cual es protegerse de la angustia que le genera el mundo exterior. En el caso de N encontramos una inhibición en sus movimientos un ensimismamiento en su postura, por el contrario S se muestra expansivo, inquieto, desinhibido y en ocasiones agresivo. Otra de las características particulares que encontramos en estos sujetos autistas, es que a través de su cuerpo, aunque no de su discurso, logra establecer y comunicar al otro su “intención”, sin embargo no podemos referirnos a un dialogo como tal, sino a que es el otro quien puede construir la palabra del autista, con el objetivo de realizar su propio deseo y no el del primero. Ya sea a través de la inhibición o desinhibición es claro que el uso extremo de este comportamiento sirve para de

alguna forma establecer barreras entre ellos y el mundo externo, entre ellos y el mundo exterior.

En cuanto a la producción verbal en N y S se caracteriza también por contrastar en algunos aspectos aunque ambos no manifiestan oraciones o ideas completas acerca de algo; N necesita que sea el otro quien inicie la palabra para el continuarla como también es escasa su iniciativa y su producción verbal; por el contrario S realiza diferentes jugueteos con su boca y pronuncia palabras cortas cuando la atención no está dirigida sobre él además de decirlas de forma espontánea también sus verbalizaciones se caracterizan por exclamaciones o sonidos que hacen parecer que estuviera desconectado de la realidad en la cual se encuentra. Vemos aquí nuevamente otro mecanismo por el cual ambos logran mostrar su dificultad por integrarse al mundo social y de alguna forma manejar la angustia producida por el hecho mismo de estar en un lugar que no es comprendido de una mejor forma por ellos.

Con lo anterior entendemos entonces que la sensación, la percepción y la motricidad del autista, refiriéndonos a estos dos estudios de caso, juegan un papel predominante a la hora de realizar una observación e intentar encontrar un sentido de su comportamiento y de su organización psicológica. Así también aunque estos niños parezcan estar ajenos a nuestra realidad y su capacidad intelectual parezca comprometida, vemos como cada uno de estos niños utiliza el conocimiento que tienen acerca de algo con el fin de protegerse o establecer

comportamientos o acciones que permitan mitigar de alguna forma la angustia o ansiedad que el exterior o lo desconocido genera en ellos; el problema radica precisamente que el uso de su conocimiento e inteligencia está orientado por este único fin; mientras en otros caso vemos como la adquisición de múltiples conocimientos del exterior generan en el niño un sentimiento de placer y una sensación de ser agentes de experiencias en este mundo, agentes que logran generar cambios en el exterior y que logra reconocer este dinamismo en las relaciones con los objetos y con las personas.

El hablar de la capacidad del autista para establecer relaciones con los objetos y las personas nos conduce a otro elemento importante de nuestro trabajo que es el juego. En este caso hablamos de juego como una situación, como un espacio donde se permite a los niños exteriorizar ideas, un espacio para manifestar su creatividad y para crear, porque al igual que Winnicott consideramos que "jugar es hacer" (Winnicott 1972; 64). Sin embargo vimos como en el caso de estos niños autistas a pesar de contar con dicho espacio estos no lograron hacer parte del juego; es decir estos no pudieron Jugar. Ya que el jugar es hacer, es ser capaz de proyectar elementos internos como también identificarse con elementos externos, es ser capaz de crear explorar y disfrutar su cuerpo, sus sentidos, sus experiencias como también ser capaz de aceptar elementos displacenteros que sean aceptados dentro del mismo juego, porque el jugar implica ser capaz de salir de la realidad sin dejar de ser consciente de la misma, y que finalmente ser consciente que es la realidad quien establece los límites del juego. Por todo lo anteriormente mencionado apoyamos la idea del juego como herramienta para el diagnóstico y trabajo psicoterapéutico con niños autistas; como

también reconocemos que la capacidad de jugar en el autista es limitada ya que el crear requiere que el niño logre ser consciente de lo que su acción genera en el mundo y que este puede ser agente creador del mismo y para que esto ocurra es necesario que el niño también logre simbolizar y significar su experiencia y los diferentes elementos con los que se relaciona a lo largo de la misma ya sean objetos o sujetos.

Teniendo en cuenta lo anterior y en relación con el objetivo general de este estudio de caso encontramos entonces que la angustia es más un estado que una manifestación, es decir la angustia es un estado que se manifiesta a través de diferentes situaciones y cada una depende de la organización que el autista haya construido hasta el momento. Un estado que el niño experimenta frente a una situación en la que el autista vive e intenta protegerse continuamente, por tanto las manifestaciones expresadas por ambos niños más que manifestaciones de angustia son manifestaciones de protección de esa angustia; porque salir de su mundo es angustiante entonces ellos organizan sistemas de protección.

Así pues la base de la angustia del autista se centra en su dificultad para asumirse como sujeto psicológico. En este caso N y S muestran diferentes sistemas de protección donde aparentemente se encuentran ajenos a nuestra realidad y sin embargo en ambos casos sus sentidos les permiten estar atentos de lo que sucede a su alrededor pero su yo es débil y no pueden posicionarse como sujetos (Balegno, 2014)

Ya que esta investigación, se realizó con dos estudios de caso, debemos puntualizar a forma de conclusión las manifestaciones de angustia en cada uno de estos. En cuanto al sujeto N se logró evidenciar que, se encuentra en un estado de angustia en el momento en que el otro aparece, es decir el otro produce un miedo, en el cual N se defiende entrando en una resistencia hacia la demanda del otro, o un estado evitativo como forma de protección; por lo tanto, podríamos referirnos a una angustia de aniquilamiento, ya que para N hay una constante amenaza frente al yo, que aunque este yo no está constituido como tal, prevalece de manera muy primaria. En el caso de S podríamos hablar acerca de una angustia de "desaparecer", de "no existir" pero para poder existir debe haber una conciencia de Sí como AGENTE de su historia, de sus sentimientos, de su cuerpo, tener una imagen y esquema corporal integrado como suyo, sin embargo en este caso vemos como al parecer la imagen corporal y el esquema corporal de S aun no es vivida como un ser integral, y al no sentirse integrado el ser consciente de esto le genera nuevas angustias en torno a su existencia, lo que finalmente conduce a la repetición de mecanismos para evitar la angustia. Sobre esto constatamos lo que Freud planteaba en torno a la angustia "La única actitud racional ante la amenaza de un peligro consistirá en comparar nuestras propias fuerzas con la gravedad de dicha amenaza y decidir después si el medio más eficaz es la fuga, la defensa o el ataque" (Freud, 1915, p. 3368)

Con lo anterior vemos como el niño autista utiliza, por decirlo de alguna forma, complejos sistemas de mecanismos "primarios" que le permiten organizarse en pro de su auto-conservación.

Así pues la base de la angustia del autista se centra en su dificultad para asumirse como sujeto psicológico. En este caso N y S muestran diferentes sistemas de protección donde aparentemente se encuentran ajenos a nuestra realidad y sin embargo en ambos casos sus sentidos les permiten estar atentos de lo que sucede a su alrededor pero su yo es débil y no pueden posicionarse como sujetos.

Por otra parte este proceso de investigación nos permitió acercarnos a un espectro tan complejo como lo es el autismo, nos permitió ver la particularidad y la riqueza de significaciones que estos niños pueden tener, de lo inteligentes que pueden ser y de la complejidad de los comportamientos que han logrado construir hasta el momento muy contrario a lo que exteriorizan. Este trabajo se convirtió en un reto a nuestra capacidad de observación y de análisis en un escenario y con unas personas que no utilizan la palabra, que exteriorizan emociones que ellos no pueden significar y donde en tu lugar como otro se ve cuestionado ante una aparente no respuesta de estos niños.

Por supuesto cada organización autista es un mundo muy diferente lo que hace que sea necesaria una observación detallada de estos niños para la intervención terapéutica con ellos.

9. DISCUSION

Inicialmente, alrededor del planteamiento de la propuesta del presente trabajo surgieron diversas preguntas en torno al tema de autismo, ya que al ingresar a esta compleja organización encontramos además de diferentes miradas desde la psicología, elementos aún muy cuestionados los cuales no son argumentados con claridad. Uno de estos es, cuando nos referimos al autismo ¿se puede hablar de una organización o de una estructura?, frente a esta pregunta nos referimos a Colmenares (1995) quien en forma de síntesis, describe que en el autismo se da una ruptura en el desarrollo psicológico primario, esta ruptura es a nivel de estructura en el sujeto, pero como ésta se dé es según el caso; no se pueden generalizar en todos los casos, ya que hay que tener en cuenta la historia de cada uno de los sujetos, el desarrollo y la construcción que han logrado a través de esta posibilidad de desarrollo. Es decir, hablamos de una organización, ya que se le da cavidad al sujeto dentro del síntoma; es el sujeto quien organiza y significa su experiencia (Balegno, 2014).

Por otro lado, es importante resaltar que, en el actual trabajo se presenta una situación de juego, mas no es un juego en sí. Al referirnos al autismo frente a una situación de juego, se presentaron cuestionamientos que nos llevaron a indagar ¿es posible el juego en el autista? Después de mucho discutir encontramos que no hay juego en el autista, ya que para que el niño juegue se requiere que haya construido relaciones simbólicas; en palabras de Colmenares (1993) “el juego no existe en sí, lo que existe, es el hombre que juega y es el

quien hace existir el juego" (p. 37) de esta manera, es el sujeto quien construye, es en el hacer de este que se crea el juego. De este modo, en el sujeto autista no puede jugar, ya que primero requiere ser; ya que jugar es "un modo de existencia" (Colmenares. 1993, P. 39).

A demás de esto, a partir de las comprensiones anteriormente planteadas cuestionamos de forma particular el lugar del otro, no en relación a la mirada del autista hacia el otro, sino del otro hacia el autista; es decir, socialmente existen creencias sobre el autismo, pero no sobre el sujeto autista. En la presente investigación logramos evidenciar tanto la mirada de los voluntarios y educadores que trabajan con dicha población, en cuanto a su manera de abordar la enseñanza en los infantes; es decir, basándonos en lo observado, encontramos una "sobre" colaboración de parte estos hacia los estudiantes, que quizás en algunos momentos obstruían el desempeño y trabajo individual del sujeto. Traemos esto a colación ya que es un elemento a nuestro parecer requiere ser discutido, hablamos de la intervención y pedagogía del maestro en educación especial; no en forma de crítica, sino como una contribución desde otra mirada.

A partir de lo observado, encontramos que a través de los movimientos corporales es el adulto quien busca "estabilizar" al infante, o en algunos casos hasta un simple toque con la yema de los dedos busca "organizar" el comportamiento; la pregunta es ¿Quién se "organiza", y a que se refiere el adulto con este comportamiento? Mannoni (1987) se refiere al papel del docente "El educador es quien naturalmente desea ese grado de

adaptación relativa y es quien lo determina. Cree que tiene en cuenta las necesidades y los intereses del niño, sin advertir que ante todo tales necesidades e intereses son los suyos (como adulto)" (p. 242)

Ahora, ¿Por qué el educador asume, a nuestro parecer de forma inconsciente, esta posición frente al autista? En esta medida se puede decir que "El resultado de esto puede ser una falta de reconocimiento del niño como sujeto de una palabra o de un deseo" (Mannoni, 1987, p. 242); la transferencia que se da en la relación con el autista, siempre será la angustia, ya que este se encuentra en constante defensa frente al otro, son los adultos quienes soportan la angustia del niño. (Mannoni, 1987).

De igual manera, se observa que el niño se inhibe en la presencia del otro, y más cuando el adulto demanda respuesta al infante, quien se ensimisma ante el requerimiento de ser. El educador asume el papel de llevar al niño frente a lo que este no puede hacer, o no puede asumir; respecto a esto Mannoni (1987) presenta que "Los descubrimientos del pedagogo con este tipo de niños están situados siempre del lado de lo que el niño no logra hacer. Conviene prestar atención a lo que el niño aporta cuando el adulto no lo espera" (p. 246), por lo tanto evidenciamos que el no hacer, no es una falencia del conocimiento, sino del ser en los autistas.

La ultima situación planteada, nos lleva a cuestionarnos, entonces ¿Cuál es el lugar del docente en la educación en el autista? En cuanto a la manera de abordar al sujeto ¿es posible establecer una relación?, si es así ¿Cómo se crea y/o teje esta relación? ¿Por qué se encuentra mediada? Mannoni (1987) en su texto, hace referencia a esta relación, entre el educador y el sujeto autista, lo cual nos puede despejar las preguntas anteriormente realizadas:

"Una situación no dual se creara- dejando al deseo la posibilidad de nacer entre el educador y el niño- a partir de una posición en la que el adulto pueda por su parte renunciar a formular demandas directas que ponen en juego el cuerpo del niño. Para que la situación se estructure, falta todavía que el deseo puede ser simbolizado, es decir que algo se organice en relación con una palabra y permita en el niño la creación del discurso inconsciente con sus efectos de sentido. En la realidad habitual del niño psicótico con el educador, vemos que el primero "hace esto", "hace aquello" sin poder darle nunca un sentido al mensaje del adulto. Precisamente lo importante de superar es esta alineación imaginaria (por supuesto, esta es especialmente la tarea del analista en la conducción de la cura, pero puede ser sensiblemente ayudado por el medio- es decir por la palabra en la que se encuentra atrapado el niño)" (p. 242-243)

Partiendo de lo nombrado, sugerimos hacer un llamado a los educadores, y en general a los profesionales que trabajan con dicha población, buscando así, una reflexión en la manera de abordar e intervenir a estos; y finalmente en forma de síntesis, retomamos a Mannoni (1987) refiere el objetivo del aprendizaje "En el trabajo con el psicótico no se

tendrá como meta el aprendizaje, sino la integración del niño en una realidad de la vida institucional, y encuentro entre niños a partir de haber emprendido funciones comunes. La demanda del educador ya no apuntara al niño, sino al engranaje de trabajo en el que se encontrara inserto" (pág. 246).

Por otro lado nos cuestionamos, no solo el motivo de las manifestaciones de angustia en el autista, sino la el lugar que tiene la angustia en esta organización; cabe resaltar que no es el objetivo que tenemos en el presente trabajo, pero es una duda que surgió a lo largo de este. Observamos que, (hablamos desde el estudio de caso) la angustia aparece, y de forma simultanea lo hace los mecanismo de defensa, ¿se puede hablar de que en el autista la angustia es la que desencadena los mecanismos de defensa, o por el contrario son los mecanismos los que hacen un llamado constante a dicho estado? Pues, como hemos concluido, la angustia más que una manifestación es un estado en el cual entra el sujeto autista frente a una demanda del mundo exterior, por lo tanto cabe preguntarnos ¿Cuál es el lugar de la angustia en el autismo?, realmente ¿la angustia surge de la demanda del exterior, o por el contrario, la angustia es el estado constante del autista?

Teniendo las anteriores preguntas, llegamos a la conclusión que el estado de angustia del autista, es más un estado de protección, es una forma de protegerse; ahora ¿de qué se protege? Tanto de la percepción que tiene del otro, como de sí mismo, es decir que, esta angustia esta todo el tiempo en el sujeto, es de él, sin embargo es más "aguda" cuando se presenta la demanda de un otro, o del mundo exterior.

En forma de conclusión, retomamos al profesor Lorenzo Balegno (2014), quien refiere que la angustia en el autismo está centrada sobre el sujeto, y no sobre el pedido del exterior, es decir, el estado de protección esta sobre si, en relación al otro y no sobre el otro; por lo tanto se puede entender un estado de angustia como un estado de protección, mas no son necesariamente lo mismo, en el caso del autista la una está ligada a la otra.

A demás de esto, si la angustia "está centrada en el sujeto" como se nombró anteriormente ¿Cuál es el origen de la angustia en el autista?, frente a esta pregunta citamos:

"he anunciado que la hipótesis de que la angustia proviene del peligro que amenaza al organismo por obra de la pulsión de muerte, y he sostenido que aquí reside la causa de la primera angustia" continuando *"la angustia tiene, pues, su origen el miedo de muerte*" (Klein, 1948, P. 258)

Klein propone el origen esta angustia en relación al miedo a la muerte, y aunque no habla específicamente del autismo, la hipótesis se presenta en que, el autista se queda en esta "primera angustia".

Hablamos de la angustia, pero aún falta profundizar elementos alrededor de este, y del autismo, es necesario aclarar que nuestros comentarios estuvieron basados alrededor de las observaciones realizadas para el presente trabajo, no obstante con un soporte teórico planteado desde su inicio; por lo tanto lo dicho anteriormente no tiene como objetivo generalizar en el autismo, sino realizar un acercamiento a esta organización y su relación con la angustia.

REFERENCIAS

Anzieu, A; Anzieu-Premmereur, C; Daymas, S. (2001) *El juego en la psicoterapia del niño.* Madrid, España. Editorial Biblioteca Nueva.

Arango, S. Chávez, L, & Lasprilla, A. (2003). *Uso de un objeto por seis niños autistas.* Trabajo de grado, Universidad del Valle.

Artigas & Paula (2012) *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger*. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352012000300008&script=sci_arttext&tlng=enandothers Junio 28 del 2013, 04:58 pm

Bettelheim, B. (1967) *La fortaleza vacía.* Barcelona, España. Editorial Paidós.

Bogdman & Taylor (1996); "Introducción a los métodos cualitativos de la investigación" Introducción ir hacia la gente. Madrid, España. Editorial Paidós.

Cabayanes, J. & Villamizar, D. (2004) *Identificación y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista.* Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018533252008000100006&script=sci_arttext

Junio 28 del 2013 04:58 pm

Centro Nacional de Investigación Clinico-Psicologica (1993, junio). Que es jugar. Seminario y taller llevado a cabo en el CEIC

Colmenares, M. (1997) Cap. 2. Un nuevo punto de vista sobre el autismo. Balegno, L; Cyrulnik, B; Lavallée, M, & Villalobos, M. *Psicosis y cognición*. Cali, Colombia. Editorial RAFUE

Cordie, A. (2000).*Los retrasados no existen.* Buenos Aires. Edición Nueva Visión.

Fernández, A. (2012) Cap. XXI Hora del juego psicopedagógico, espacio de jugar- espacio de aprender. *La inteligencia atrapada*. Edición Nueva Visión.

Freud, S. (1915) Lección XXV La angustia. Tomo 13. Obras Completas. Editorial Amarrou

Hartley, E; Frank, L; Goldenson, R. (1965) Cap. IX Música y movimiento una combinación fructífera. *Como comprender los juegos infantiles*. Buenos Aires. Editorial Paidós

Huizinga, J. (1972) Cap. 1. Esencia y significación del juego como fenómeno cultural. Cap. 2. El concepto del juego y sus expresiones en el lenguaje. *Homo Ludens*. Editorial Historia Alienza.

Klein, M. (1929). *La personificación en el juego de los niños.*

(1930). *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo.*

(1933) *El desarrollo temprano en la conciencia en el niño.*

(1952) *La influencia mutua en el desarrollo del yo y el ello.*

(1931) *Una contribución a la teoría de la inhibición intelectual*. Obras Completas.

Mannoni, M. (1967). Apéndice III Las dificultades de la colaboración entre psicoanalistas y educadores en la institución. *El niño, su "enfermedad" y los otros.* Buenos Aires, Argentina. Ediciones nueva visión.

(1979) Cap. 4 locura, puesta en escena y juegos del lenguaje. *La educación imposible.* México. 9` edición, Siglo XXI Editores

Mebarak, M; Martínez, M; Serna, A. (2009) "Revisión bibliográfico analítica acerca de las diversas teorías y programas de intervención del autismo infantil". Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/24/6_Revision%20biblio%20analitica.pdf Enero 25 del 2015, 03:45 pm

Patiño & Reyes, (2001*). Intervención psicoterapéutica mediante un juego dramatizado del cuento de Hansel y Gretel*. Trabajo de grado. Universidad del Valle

Piaget (1985). El estructuralismo: introducción y planteamiento de problemas. España. Ediciones orbis.

Rivière. A, (1985). *Interacción y símbolo en autistas*. Universidad Autónoma de Madrid. Articulo recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668626 Febrero 8 de 2014, 12:37 pm.

Rodríguez & Moro (1998) *El mágico número tres*. Editorial Paidós.

Sánchez E. (2005). *Intervención psicológica a través de la danza folclórica en niños con diagnóstico de autismo.* Trabajo de grado. Universidad del Valle.

Tustin, F. (1972). *Autismo y psicosis infantiles*. España. Editorial Paidós.

Villalobos, M. (1997). Cap. 6. El rol de las modalidades de interacción en la organización del autismo. *Psicosis y cognición*. Cali, Colombia. Editorial RAFUE

Winnicott, D. (1942) *¿Por qué juegan los niños?*

(1945) *Desarrollo emocional primitivo*.

(1962) *El desarrollo de la capacidad de preocuparse por el otro*.

(1963) *El desarrollo de la capacidad para la inquietud*.

(1966) *Autismo observaciones Clínicas.* Obras Completas.

ANEXOS

Sesión 1- Sujeto N

RONDA INFANTIL				
Grupo			Sujeto N	
Momento	Acciones Verbales *¿Qué dice?*	Acciones Motoras *¿Qué hace?*	Acciones Verbales ¿Qué dice?	Acciones Motoras *¿Qué hace?*
Formación de circulo	La maestra da las indicaciones sobre la ronda	-Todos se toman de las manos (toma la mano derecha de N)		-se encuentra en el círculo de pie, al lado de sus compañeros con la mirada baja
Giro hacia la derecha	Cantan la ronda "Dumbai… dumbai… dumbai…"	-los integrantes marchan saltando -Su compañera del lado izquierdo toma nuevamente la		-se encuentra agarrado en cada una de las manos, N suelta su mano izquierda y la mueve repetidas veces -No se observa respuesta frente al agarre. Camina de forma lenta, mirando

		mano de N		al suelo
Pausa		-los integrantes se encuentran de pie mirando hacia el frente. Una de las voluntarias toma la mano derecha de N		-es tomado de la mano derecha, en ese momento mira hacia el suelo.
Giro hacia la izquierda	Continúan cantando “Dumbai… dumbai… dumbai…”	-La voluntaria hala a N de su mano hacia la izquierda		-cuando es halado, mira hacia el suelo y caminando lentamente hacia donde es llevado
Pausa		-los integrantes paran mirando hacia el frente del círculo, sus compañeros de los laterales continúan sin soltar las manos		-se encuentro tomado de las dos manos; está de pie mirando al suelo

		de N		
Marcha hacia el frente	Continua cantando “Dumbai… dumbai… dumbai…”	-una de las voluntarias que se encuentra en su lado derecho marcha, a la vez que hala a N hacia el centro del circulo		-Es llevado por la voluntaria quien lo hala hacia el centro, N baja la mirada se deja llevar
Brazos arriba “!eh!”	Lo participantes dicen en voz alta ¡Eh!	- los participantes al llegar al centro del circulo paran y levanta sus manos	-dice “¡Eh!” en un tono suave	-Cuando está en el centro del circulo (al cual fue llevado) Levanta sus brazos hacia el frente sin tensionarlos, y alza la mirada, a la vez que pronuncia.
Marcha hacia atrás	Continua la canción “Dumbai… dumbai… dumbai…”	-los participantes retroceden marchando hacia atrás.		-cuando es halado, N baja la mirada nuevamente y camina (impulsado) lentamente hacia

		Nuevamente la voluntaria hala a N		atrás
Brazos arriba "!eh!"	Lo participantes dicen en voz alta ¡Eh!	-Los participantes elevan las manos hacia arriba		-Levanta los brazos hacia el frente sin tensionarlos, mira hacia el frente
Final (manos abajo)		-cada uno de los participantes suelta las manos de sus compañeros de los lados. La voluntaria le suelta la mano a N		-cuando le sueltan las manos N se queda de pie mirando a suelo
JUEGO "TINGO- TANGO"				
Momento	Acciones Verbales *¿Qué dice?*	Acciones Motoras *¿Qué hace?*	Acciones Verbales ¿Qué dice?	Acciones Motoras *¿Qué hace?*
Inicio:	-la maestra da	-los		-Se encuentra

sentados en circulo	instrucciones para el juego tingo-tango	participantes se ponen de pie		sentado con sus piernas cruzadas, y la mirada baja
“Tingo … tingo… tingo…” (rota la pelota)	El que inicia el juego, dice la ronda “Tingo… tingo… tingo…” -El compañero de su lado izquierdo le exclama “N	-los participantes se sientan uno al lado del otro, en forma de circulo. -una de las voluntarias le pone la pelota en la mano izquierda a N el cual está a su lado -el compañero del lado izquierdo le		-Se encuentra sentado con sus piernas cruzadas, y la mirada baja -al poner la pelota la voluntaria en la mano de N, este acerca la pelota que tiene en su mano a su nariz -Frente al pedido de su compañero N continua con la pelota en su mano

	dámela”	extiende la mano, a la vez que le habla -su compañero del lado arrebata la pelota de la mano de N		cerca de su nariz -desde que es arrebatada la pelota de la mano de N, este se queda con la mano extendida mirándola por un momento, y luego voltea la mirada hacia la izquierda y baja la mano, agachando su mirada
Tango (La pelota se detiene)	-quien dice la ronda exclama “¡Tango!”	-la pelota que rodaba por cada uno de los integrantes del grupo se detiene en ese momento.		- en el momento en que la pelota se detiene, N alza la mirada hacia el frente y luego a su lado derecho donde se encuentra uno de

	- la maestra pregunta ¿Qué penitencia le ponemos?			los niños -frente a la pregunta N no responde y continua en la misma posición
Penitencia	-la maestra exclama “Tienes que hacerlo”	-uno de los integrantes corre alrededor del aula		-N continua sentado con la espalda encorvada y la mirada baja
“Tingo … tingo… tingo…” (rota la pelota)	-El compañero le dice “Tómala”	-uno de los niños tiene la pelota en sus manos y se encuentra al lado izquierdo de N -el compañero le acerca la pelota a N a su mano -Suelta la pelota		-N se gira hacia el lado izquierdo, donde se encuentra la pelota y su mirada se dirige hacia la misma dirección -Observa hacia donde está la pelota - observa la

	-el integrante del lado derecho le dice "N pasa la pelota", al tiempo que la toma	sobre sus manos -Toma la pelota de las manos de N		trayectoria de la pelota con la mirada -observa mientras se retira la pelota, frente a la ausencia de esta, N se queda mirando su mano por un momento, luego baja la mirada y la mano
Tango	-quien está cantando la ronda, exclama "¡Tango!" -Le toca a N			-N continua con la mirada baja -Al escuchar su nombre, N alza la mirada por un momento hacia donde fue pronunciado e

				instantáneamente vuelve agacharla
Penitencia		-Uno de los integrantes cumple su penitencia, la cual es caminar con un palo		-Continua sentado con la mirada baja, frente a la penitencia no realiza ninguna expresión
“Tingo … tingo… tingo…” (rota la pelota)		-uno de los integrantes inclina la pelota hacia N		-N observa la pelota mientras esta es dirigida hacia él. Cuando la pelota se encuentra en su mano izquierda la toma con la yema de los dedos de la mano derecha
Tango	-quien dice la ronda exclama “¡Tango!”			-continua observando y tocando la pelota

	-la maestra se dirige a N “que vas hacer, puedes cantar N”			-Voltea la mirada hacia donde pronunciaron el nombre
Penitencia	-la maestra se dirige a N “Dame la pelota”	-La maestra toma la pelota de las manos de N y la pone detrás de ella		-mientras la maestra oculta la pelota, N sigue con la mirada el recorrido de la pelota, y cuando esta desparece de su campo visual, N alza la mirada hacia la docente
	-La maestra se dirige a N “Te toco la penitencia, ¿quieres cantar? ¿Que nos vas a cantar?”		-Pronuncia sonidos incomprensibles	-Mira hacia la docente
	-Nuevamente la		- N vuelve a	-Continua mirando

	maestra se dirige a N “No te entendí, dilo para todos, ¿que nos vas a cantar?”		pronunciar sonidos incomprensibles	hacia donde está la docente
	-Uno de los integrantes se dirige a la maestre “Yo no le entiendo”		- N continua pronunciando sonidos incomprensibles	-Continua en la anterior posición
	-la maestra pregunta “¿Cuál es tu canción?”	- toma las manos de N		-N se queda en silencio y baja la mirada
	-La maestra se dirige al grupo “bueno, ya que no sabemos que quiere cantar N, entonces va a	-La maestra pone la pelota en las manos de N, y las sostiene		-Frente al agarre de la maestra, N continúa con la mirada hacia el suelo, y deja que la maestra lo tome.

	tirarle la pelota a dos compañeros y decir su nombre	-la maestra toma las manos de N y tira la pelota		-N se deja llevar por el movimiento de la maestra, y continua con la mirada baja
	-La maestra le pregunta a N “¿Cómo se llama tu compañero?”	- Mientras la maestra le habla sostiene las manos de N y lo mira		- N no da respuesta a la pregunta de la maestra y continua con la mirada baja, sin pronunciar palabra o sonido alguno
	-la maestra se dirige a N “Le…”	-Cuando le habla suelta las manos de N		- N continua sin dar respuesta alguna y deja caer sus manos
	- la maestra se dirige a N	-observa a N		- N continua sin dar respuesta alguna

	Mari…´ -Muy bien N			

Sesión 2- Sujeto N

RONDA INFANTIL				
Grupo			Sujeto N	
Momento	Acciones Verbales *¿Qué dice?*	Acciones Motoras *¿Qué hace?*	Acciones Verbales ¿Qué dice?	Acciones Motoras *¿Qué hace?*
Formación de circulo	La voluntaria da indicaciones sobre la ronda	-todos los integrantes forman un círculo con las manos cogidas de ambos lados -Es tomado por ambas manos, a cada lado por dos de los integrantes		-N se encuentra de pie. Choca las yemas de sus dedos de la mano derecha contra los de la mano izquierda
Giro hacia la derecha	Inicio el canto de la ronda "Dumbai… dumbai… dumbai…"	-El grupo marcha saltando, una de las voluntarias impulsa a N a marchar		-N es impulsado por la voluntaria, se deja llevar, camina despacio y con la mirada baja

Pausa		-El grupo se encuentra de pie mirando hacia el frente, aún continúan tomados de las manos		-N se encuentra de pie con la mirada baja
Giro hacia la izquierda	Cantan la ronda "Dumbai… dumbai… dumbai…"	- el grupo gira hacia la izquierda. La voluntaria del lado derecho de N lo empuja para la marcha		-N es llevado, camina despacio, con la mirada en el suelo
Pausa		-el grupo se encuentra de pie mirando hacia el frente		-N se queda de pie con la mirada baja
Marcha hacia el frente	Cantan ronda "Dumbai… dumbai… dumbai…"	- el grupo marcha hacia el frente, la voluntaria que se encuentra al lado derecho de N lo hala		-N camina despacio siendo impulsado por la voluntaria, con la mirada en el suelo

Brazos arriba “!eh!”	El grupo exclama con exaltación “¡Eh!”	-cada uno de los participantes suelta sus manos y alza los brazos a la vez que exclama		-N levanta sus brazos hacia el frente sin tensionarlos, y alza la mirada, a la vez que esboza una sonrisa
Marcha hacia atrás	Continúan cantando la ronda “Dumbai… dumbai… dumbai…”	-los participantes bajan los brazos y marchan hacia atrás, nuevamente la voluntaria hala a N, llevándolo hacia atrás		-N camina despacio siendo impulsado por la voluntaria, con la mirada en el suelo.
Manos arriba “!eh!”	EL grupo exclama con exaltación “¡Eh!”	-se sueltan las manos		-en el momento en que le sueltan las manos a S, este levanta sus brazos hacia el frente sin tensionarlos, y alza la mirada
Final		-aun en el círculo		- N se encuentra de

(manos abajo)		los participantes se quedan de pie		pie, baja los brazos y mira hacia el suelo
JUEGO “TINGO- TANGO”				
Momento	Acciones Verbales *¿Qué dice?*	Acciones Motoras *¿Qué hace?*	Acciones Verbales ¿Qué dice?	Acciones Motoras *¿Qué hace?*
Inicio: sentados en circulo	La voluntaria da instrucciones para el juego tingo-tango -Uno de los compañeros se acerca y le dice “N”, a la vez que lo toca	-todos los participantes se encuentran de pie -el compañero toca su espalda con la yema de los dedos		- N se encuentra de pie, con la mirada baja, en silencio y la espalda encorvada -N tiene la mirada baja, hasta el momento del toque endereza su espalda
“Tingo … tingo…	-la voluntaria quien dirige inicia el	-la pelota empieza a rotar entre los integrantes; la		- N al tener la pelota en su mano, alza la mirada y la

Tingo…” (rota a pelota)	canto de la ronda -el compañero le dice a N “Dámela, dámela”	compañera del lado izquierdo le pone la pelota en la mano de N -Inclina sus manos hacia N -a la vez que le habla, toma la pelota de la mano de N		dirige hacia esta. -Continua observando la pelota -en el momento en que la pelota es retirada, N voltea hacia donde esta es llevada
Tango (La pelota se detiene)	-quien canta la ronda dice “¡Tango!” - la voluntaria pregunta			-N se encuentra sentado con las piernas cruzadas y la mirada hacia el suelo -frente a la pregunta N no realizar respuesta alguna

	“¿Qué penitencia le ponemos?”			
Penitencia	-uno de los integrantes sugiere “Canta” - una de las integrantes dice “J canta “	-quien va realizar la penitencia se encuentra de pie y empieza a cantar -Culmina la penitencia y deja de cantar		-N alza la mirada hacia donde se encuentra la persona que canta -N continua observando por un par de segundos -Baja la mirada
“Tingo … tingo… Tingo… ” (rota a pelota)	-quien culmino la penitencia, canta la ronda	-la pelota rota entre los participantes		- mientras la pelota rota N, esta sentado con las piernas cruzadas y la mirada hacia el suelo
Tango	-quien canta			-N aun continua en

	la ronda dice “¡Tango!” -uno de los participantes dice “Que baile”			la anterior posición -en ese momento N abre la boca y mueve la lengua, aun con la mirada hacia el suelo
Penitencia		-una de las integrantes se para a bailar con quien cumple la penitencia -la pareja de integrantes baila -termina la penitencia y paran de bailar		-N mira el trayecto de su compañera al pararse -N mira hacia donde está la pareja bailando -al terminar la danza, N voltea la mirada hacia la docente, y luego

				baja la mirada
“Tingo … tingo… Tingo… ” (rota a pelota)	-su compañero del lateral llama a N por su nombre	-Inclina la pelota hacia N -El compañero de su lado izquierdo toma la pelota de la mano de N		-N alza la mirada hacia su compañero mientras este le acerca la pelota; N toma la pelota con la yema de los dedos de su mano derecha, luego la pone en la palma de su mano izquierda. -en el momento en que es tomada la pelota de su mano, N baja la mirada
Tango	-la maestra pregunta al grupo “¿Qué penitencia para L? “	-todos los participantes se encuentran sentados en circulo		-Frente a la pregunta N alza la mirada hacia el lado izquierdo por un momento y

				vuelve a bajar la mirada
Penitencia		-Uno de los integrantes cumple la penitencia impuesta por el grupo		-frente a la penitencia N se encuentra sentado con las piernas cruzadas y la mirada hacia el suelo

Sesión 3 – Sujeto N

RONDA INFANTIL				
Grupo			Sujeto N	
Momento	Acciones Verbales *¿Qué dice?*	Acciones Motoras *¿Qué hace?*	Acciones Verbales ¿Qué dice?	Acciones Motoras *¿Qué hace?*
Formación de circulo	-La voluntaria da las indicaciones sobre la ronda	-Todos de pie forman un círculo - N es tomado de las manos por ambos lados		-N se encuentra de pie, forma parte del circulo; mira hacia el lado izquierdo luego hacia el derecho -al ser tomado de ambas manos, N baja la mirada
Giro hacia la derecha	Inicia el canto de la ronda "Dumbai… dumbai… dumbai…"	-el grupo gira hacia el lado derecho, la voluntaria que está al lado de N lo		-N camina despacio hacia donde es dirigido por la voluntaria, se encuentra con la

		hala hacia la derecha siguiendo la marcha		mirada baja
Pausa		-el grupo para y mira hacia el centro del círculo		-N se encuentra de pie con la mirada baja y ambas manos sujetadas
Giro hacia la izquierda	Continua el canto de la ronda "Dumbai… dumbai… dumbai…"	- el grupo gira hacia la izquierda, la voluntaria hala a N hacia esta dirección		- N camina despacio hacia donde es dirigido, con la mirada baja
Pausa		-el grupo se encuentra de pie con las manos agarradas		-en este momento N alza la mirada por un par de segundos y vuelva agachar su cabeza
Marcha	Continua el	-el grupo		- N camina despacio

hacia el frente	canto “Dumbai… dumbai… dumbai…”	marcha hacia el frente; la voluntaria toma el brazo de N y lo hala		hacia donde es dirigido, con la mirada baja
Brazos arriba “¡Eh!”	El grupo exclama con exaltación “¡Eh!”	-el grupo se suelta de las manos y alza los brazos a la vez que exclaman		-N al momento que sueltan sus manos, este levanta su brazos sin tensionarlos, y mira hacia el frente
Marcha hacia atrás	Continua el canto “Dumbai… dumbai… dumbai…”	-el grupo marcha hacia atrás		-Camina despacio hacia atrás, por sí mismo
Brazos arriba “¡Eh!”	-el grupo exclama “¡Eh!”	-los participantes levantan sus brazos y exclaman		- en este momento N levanta la mirada, esboza una sonrisa y levanta los brazos

Final (manos abajo)		-los participantes se encuentran de pie en el círculos y bajan los brazos		- N baja las manos y mira hacia el suelo nuevamente
JUEGO "TINGO- TANGO"				
Momento	Acciones Verbales *¿Qué dice?*	Acciones Motoras *¿Qué hace?*	Acciones Verbales *¿Qué dice?*	Acciones Motoras *¿Qué hace?*
Inicio: sentados en circulo	-la voluntaria da instrucciones para el juego tingo – tango	-todos los integrantes se encuentran sentados		- N se encuentra sentado con las piernas cruzadas, espalda encorvada y la mirada baja
"Tingo … tingo… tingo…" (rota la pelota)	-uno de los integrantes dice "N tómalo"	-El		- N se encuentra sentado con las piernas cruzadas y la mirada baja -N no responde a la acción del compañero;

	-otro de los integrantes dice “N pásamela”	compañero pone la pelota sobre las manos de N -Toma la pelota de las manos de N		continua en la anterior posición -Aparentemente no hay respuesta de N, él continua en la anterior posición
Tango (La pelota se detiene)	-Quien canta la ronda exclama “¡Tango!”			-frente a la exclamación, N se encuentra sentado con las piernas cruzadas y la mirada baja
Penitencia		-uno de los integrantes realiza la penitencia impuesta por el grupo		- en el momento en que su compañero realiza la penitencia, N mira hacia este, hasta que esté la termina, y vuelve a

				bajar la mirada
“Tingo … tingo… tingo…” (rota la pelota)	-continua cantando la ronda “tingo...”	-un participante inclina la pelota hacia N -otro de los compañeros toma la pelota y continua la rotación		- frente a esto aparentemente no hay respuesta alguna, N se encuentra sentado con las piernas cruzadas y la mirada baja -N continua en la anterior posición
Tango	-quien lleva la ronda exclama “¡Tango!”	-la pelota se detiene entre los integrantes		-N se encuentra sentado con las piernas cruzadas y la mirada baja
Penitencia		-uno de los integrantes realiza la		-en este momento, N mira hacia el compañero que

		penitencia impuesta por el grupo		cumple la penitencia, hasta que esté la termina, y vuelve a bajar la mirada
“Tingo … tingo… tingo…” (rota la pelota)	-continua cantando la ronda	-Uno de los integrantes pone la pelota sobre las manos de N		- aparentemente no hay respuesta alguna, N se encuentra sentado con las piernas cruzadas y la mirada baja
Tango	-uno de los compañeros exclama “Te toco N”			- N no da respuesta alguna; se encuentra sentado con las piernas cruzadas y la mirada baja
Penitencia	-empieza a sonar la música. Uno de los integrantes dice “ese es”	-una de las integrantes		-N se encuentra sentado con las piernas cruzadas y la mirada baja -Continua en la

	-la voluntaria pregunta “¿Quieres bailar con C?” -continua “pero te tienes que parar” -La maestra exclama “Muy bien, ya hiciste tu penitencia”	extiende las manos hacia N -la compañera toma las manos de N -el grupo aplaude.	-N realiza un sonido incomprensible	anterior posición -Se para impulsado por su compañera. De pie, mira hacia donde empieza la música - choca las yemas de los dedos de la mano derecha contra los de la mano izquierda, con la mirada hacia el frente. Esboza una sonrisa -N retoma su anterior lugar y se sienta
“Tingo …	-la voluntaria dice “Hay que	-se acerca y toma del		-N se para impulsado por la voluntaria

tingo… tingo…” (rota la pelota)	decir el tingo” -la voluntaria empieza a decir el tingo “Tingo, tingo, tingo…”	brazo a N -dice la ronda a la vez que mira a N		 -N se encuentra parado al lado de la voluntaria, con la mirada hacia el suelo
Tango	-la voluntaria exclama “¡Tango!”	-Toma de la mano a N y lo lleva a su lugar dentro del circulo		-N es llevado, se sienta con las piernas cruzadas y la mirada baja
Penitencia		-uno de los participantes realiza la penitencia impuesta por el grupo		-N mira hacia el compañero que cumple la penitencia, hasta que esté la termina, y vuelve a bajar la mirada

Sesión 1- Sujeto S

RONDA INFANTIL				
Grupo			Sujeto S	
Momento	Acciones Verbales *¿Qué dice?*	Acciones Motoras *¿Qué hace?*	Acciones Verbales ¿Qué dice?	Acciones Motoras *¿Qué hace?*
Formación de circulo	Indicaciones sobre la ronda	-Todos se toman de las manos (toma la mano derecha de S)	-Balbuceos	-Luego de balbucear escupe
Giro hacia la derecha	"Dumbai… dumbai… dumbai…"	Marchan saltando	-Sonidos con el ritmo de la canción	-Salta marchando, mira hacia el frente, sonríe
Pausa		-De pie mirando hacia el frente (Tomando la mano derecha de S) -toma la mano de S		-Mira hacia el suelo. Primero hacia la izquierda y luego a su derecha. A continuación se dirige fuera del círculo -vuelvo a su lugar

Giro hacia la izquierda	"Dumbai… dumbai… dumbai…"	-Hala a S hacia la izquierda		-Mira hacia afuera del círculo sin dejar de caminar en dirección izquierda
Pausa		-Para mirando hacia el frente del circulo sin soltar la mano de S		-se encuentra de pie con la mirada hacia el frente
Marcha hacia el frente	"Dumbai… dumbai… dumbai…"	-Hala a S hacia el centro del circulo marchando		-Marcha tras la maestra.
Brazos arriba "¡Eh!"	¡Eh!	-Al llegar al centro del circulo para y levanta sus manos halando las de S	-¡Eh!	-Mira hacia el suelo y levanta sus brazos que son impulsados por los de su maestra y una voluntaria
Marcha hacia atrás	"Dumbai… dumbai… dumbai…"	-Retrocede marchando. Hala a S -Profesora hala su		-Realiza pequeños saltos en punta mirando hacia el techo. -camina hacia atrás

		brazo		sin dejar de mirar al techo y vuelve a su posición inicial
Manos arriba "¡Eh!"	¡Eh!	-Hala las manos de S	-"e" "brr" "yi"	Levanta los brazos son dejar de mirar hacia el techo
Final (manos abajo)		-estira sus manos hacia S		-Suelta las manos de la profesora y la voluntaria, se tira al suelo realizando un giro en forma de caracol y termina sentado con sus piernas estiradas -toma la mano de la profesora y se levanta siendo halado por ella
JUEGO "TINGO- TANGO"				
Tiempo	Acciones Verbales	Acciones Motoras *¿Qué hace?*	Acciones Verbales	Acciones Motoras *¿Qué hace?*

	¿Qué dice?		¿Qué dice?	
Inicio: sentados en circulo	Da instrucciones para el juego tingo tango	De pie	-“Miky”	-Sentado con sus piernas cruzadas, balancea su cuerpo hacia su derecha e izquierda; al mismo tiempo mira hacia el techo
“tingo… tingo… tingo…” (rota la pelota)		-Sentada al lado derecho de S		-Continúa movimientos de situación anterior -Su mano se encuentra abierta apoyada sobre su pierna
Tango (La pelota se detiene)	-¡Tango! - ¿Qué penitencia le	-pone la pelota en la mano derecha de S		-Su balanceo se detiene. -Mira el rostro de su profesora

	ponemos? - ¿Qué penitencia le ponemos? -¿Bailar?		-Balbucea -Balbucea	-Mira hacia el techo, mueve sus pies constantemente hacia los lados - Dirige se mirada hacia el rostro de la profesora -Mira hacia el frente
Penitencia	-¡Bueno S vas a bailar! -¿qué quieres	-Se pone de pie y hala de las manos a S	-Pronuncia sonidos con su boca en tono muy bajo	-Es impulsado por la profesora y se pone de pie -Se tira al suelo

	hacer S? -Hasta aquí S, ahora hay que decir tingo tango	-toma a S de su mano izquierda siguiéndolo -Se detiene		dando una vuelta sobre sí mismo en forma de caracol; inicia desde su cabeza hasta terminar sentado con sus piernas estiradas sobre el suelo - Corre saliendo del circulo -Corre 2 vueltas alrededor del círculo formado
“tingo… tingo… tingo…” (rota la pelota)	-Tienes que decir tingo	-lleva de la mano a S frente una columna -De pie tras S		-camina tras la profesora mirando hacia el frente - De pie frente a columna, mira hacia

	tango sin ver hacia tus compañeros - Tingo… tingo…			el techo -Continúa mirando hacia arriba
Tango	-¡Tango! -Sí, tango.	-Guía de la mano a S hacia el círculo. -Se sienta al lado derecho de S	-¿Tango? -Balbucea	-Mira hacia el suelo -Camina mirando hacia el suelo, escupe. -Camina hacia el círculo y se sienta en el lugar donde estaba
Penitencia				- se encuentra sentado con las piernas cruzadas, mirando hacia el suelo y moviendo su

				cuerpo en forma de balanceo de izquierda a derecha - escupe saliva sobre la palma de su mano mirando la caída de la misma - lame la mano que escupió
“tingo… tingo… tingo…” (rota la pelota)	-te toca			- Continúa en la misma posición balanceándose - mira hacia la pelota y sin dejar de mirarla la toma con su mano derecha, la toca, sonríe y la envía a su boca succionándola

	-Eso no va en tu boca - pásala - S te toca		-Boca	- sostiene la pelota - le entrega lentamente la pelota a su compañero sin dejar de mirarla - se queda sentado con las piernas cruzadas balanceándose lentamente en su puesto y mirando hacia el frente - mira la pelota y la pasa a su compañero de al lado
Tango	-¿Qué penitencia le ponemos a L?			- Sentado mirando hacia el techo

			-Cantar	-Mira hacia la profesora
Penitencia				-continúa sentado, mira hacia el techo, moviendo sus labios hasta finalizar el juego

Sesión 2- Sujeto S

RONDA INFANTIL				
Grupo			Sujeto S	
Momento	Acciones Verbales *¿Qué dice?*	Acciones Motoras *¿Qué hace?*	Acciones Verbales ¿Qué dice?	Acciones Motoras *¿Qué hace?*
Formación de circulo	Indicaciones sobre la ronda	-todos formando un círculo con las manos cogidas de ambos lados		-Está de pie, mira hacia el frente sujetado de las manos por un lado de la maestra y por el otro de una voluntaria
Giro hacia la derecha	"Dumbai… dumbai… dumbai…		- balbucea sonidos	-marcha saltando siendo guiado por la profesora -Mira hacia el frente
Pausa		-para y mira hacia el centro del círculo		- Continúa marchando y choca

				con la maestra que se detiene - dirige su mirada hacia el suelo y se queda parado al lado de la maestra sin voltear hacia el centro del círculo - sacude sus hombros y manos, se agacha y dirige su boca hacia su mano sin soltar la mano de la maestra. - S la mira y nuevamente se agacha dirigiendo la boca hacia su
		- La maestra voltea hacia S y le toma la mano, la otra voluntaria hace lo mismo - hala el hombro de S	-“Yi”	

	- Sin morder - Así no S, no me muerdas que me duele	-Toca nuevamente su hombro - lo suelta -Le toma la mano		brazo - muerde el brazo de la maestra - levanta su cuerpo y mira hacia la profesora
Giro hacia la izquierda	"Dumbai… dumbai… dumbai…"	- hala a S		- es halado por una voluntaria. Marcha saltando y mirando hacia el frente
Pausa				-mira hacia el techo sacudiendo sus hombros
Marcha hacia el frente	"Dumbai… dumbai… dumbai…"	- hala a S		-Sigue a la profesora marchando y mirando hacia arriba

Brazos arriba “¡Eh!”	¡Eh!			- choca su hombro izquierdo con el de un compañero - Detiene su marcha y baja la mirada hacia su propio hombro
Marcha hacia atrás.	“Dumbai… dumbai… dumbai…” -Vamos S	-un compañero que retrocede lo empuja con la espalda - su compañero pide disculpas y vuelve a su lugar - hala a S		-Continúa de pie mirando su hombro. -S mira hacia el frente - Marcha hacia atrás mirando hacia

				el frente
Brazos arriba "¡Eh!"	¡Eh!	-La maestra y la voluntaria halan las manos de S hacia arriba		- mira hacia el suelo
Final (manos abajo)			-Balbucea	- baja las manos y mira hacia el techo hasta finalizar la ronda
JUEGO "TINGO- TANGO"				
Momento	Acciones Verbales *¿Qué dice?*	Acciones Motoras *¿Qué hace?*	Acciones Verbales ¿Qué dice?	Acciones Motoras *¿Qué hace?*
Inicio: sentados en circulo	Da instrucciones para el juego tingo - tango	-De pie		- sentado mirando hacia el techo y moviendo sus rodillas de arriba hacia abajo
"tingo… tingo… tingo…" (rota la		- su compañera del lado izquierdo le pasa la pelota		- coge y la pelota enviándola a su boca con la mano izquierda, luego la

pelota)	-Te estamos esperando	-Profesora extiende su mano abierta.		saca de su boca y la pone sobre el suelo - toma la pelota nuevamente con su mano derecha y la pasa a su maestra poniéndola en la mano de la misma
Tango (La pelota se detiene)	-¡Tango! - ¿Qué penitencia le ponemos?			-mira hacia el techo moviendo las rodillas
Penitencia				-Continúa en la posición anterior
“tingo… tingo… tingo…” (rota la pelota)	-“¡pásala, pásala”	-Compañera tira la pelota entre las piernas de S		- mira hacia abajo y toma la pelota con su mano derecha - Sin dejar de ver la pelota la pasa a su

				maestra. -Voltea su mirada hacia el suelo y escupe saliva sobre la palma de su mano, lleva su mano hacia su boca y la lame
Tango	-¡Tango!			-Mirando hacia el suelo balanceándose de izquierda a derecha
Penitencia				-Continúa en la posición anterior
“tingo… tingo… tingo…” (rota la pelota)	-¡S!	-Compañera le ofrece la pelota.	-Balbucea	-mira la pelota y mira a su compañera; nuevamente mira la

	-¡S rápido!	- Profesora lo pasa al compañero siguiente. -Compañera extiende su mano ofreciendo la pelota a S -Compañera pone la pelota en la mano de S	-Produce sonidos con su boca	pelota y la coge; posteriormente la tira hacia su profesora. - mira al techo y se balancea de derecha a izquierda. -mira a su compañero - mira hacia la pelota y la pasa a su maestra
Tango				- Mirando hacia el suelo balanceándose de

				izquierda a derecha
Penitencia		-Profesora se encuentra sentada aplaudiendo al alumno que hace la penitencia.		-Mira a su profesora por un momento, sacude sus piernas de arriba hacia abajo y luego las estira moviendo sus pies de izquierda a derecha

Sesión 3- Sujeto S

RONDA INFANTIL				
Grupo			Sujeto S	
Momento	Acciones Verbales *¿Qué dice?*	Acciones Motoras *¿Qué hace?*	Acciones Verbales ¿Qué dice?	Acciones Motoras *¿Qué hace?*
Formación de circulo	Indicaciones sobre la ronda	-Todos formando un círculo con las manos cogidas de ambos lados	-Produce sonidos con su boca	-Se encuentra de pie mirando hacia el frente, mano derecha es tomada por el profesor y la izquierda por una compañera
Giro hacia la derecha	"Dumbai… dumbai… dumbai…"		-balbucea sonidos	-Marcha saltando, mira hacia el techo
Pausa		-para y mira hacia el centro del círculo		-Se detiene, el hombro de su profesor queda frente a S; se queda en esta posición por unos segundos. (Sin soltarse de las manos ni del profesor, ni de la

	-S voltea hacia el frente		-“Yi”	compañera.) - voltea su mirada hacia el frente del circulo
Giro hacia la izquierda	“Dumbai… dumbai… dumbai…”	-hala a S -Voluntaria va tras S y lo toma de la mano	-Balbucea	-Marcha saltando -Luego de recorrer unos cuantos saltos, se suelta de su compañera y su maestro; y corre en sentido contrario del círculo. Mira hacia el frente mientras corre - Se detiene y mira a la voluntaria, camina mirando hacia el techo
Pausa		-La voluntaria lo hala y dirige		-camina mirando hacia el techo.

		al lado del profesor - El maestro lo toma de la mano derecha y posteriormente la compañera lo toma por la mano izquierda		-Una vez llega continua mirando hacia el techo y balanceándose sobre sus pies hacia delante y atrás
Marcha hacia el frente	“Dumbai… dumbai… dumbai…”	-hala a S		-continua mirando hacia el techo caminando a pasos largos
Brazos arriba “¡Eh!”	¡Eh!	-Profesor hala y sube sus manos junto con las de S.	-¡Eh!	-Sube sus manos que son impulsadas por el maestro
Marcha hacia atrás	“Dumbai… dumbai… dumbai…”	-un compañero grita “¡Eh!” al frente de S		-baja su mirada hacia el compañero. Se queda de pie

		-Hala a S		- Camina hacia atrás con pasos cortos sin quitarle la mirada a su compañero
Manos arriba "¡Eh!"	-¡Eh!	-El profesor y la voluntaria halan las manos de S hacia arriba		-Continúa dirigiendo la mirada hacia su compañero - Cuando sus brazos están arriba S vuelve su mirada hacia el techo
Final (manos abajo)				-baja las manos y mira hacia el techo hasta finalizar la ronda.
JUEGO "TINGO- TANGO"				
Momento	Acciones Verbales *¿Qué dice?*	Acciones Motoras *¿Qué hace?*	Acciones Verbales ¿Qué dice?	Acciones Motoras *¿Qué hace?*
Inicio: sentados	-Da instrucciones	-De pie		-Se encuentra sentado con las piernas

en circulo	para el juego tingo - tango			cruzadas, espalda encorvada, mira hacia el techo, sus codos son apoyados en sus piernas y mueve sus manos de tal forma que la yema de sus dedos toca el suelo de forma intermitente
“tingo… tingo… tingo…” (rota la pelota)	-su compañero le dice “¡S	-Un compañero tira la pelota entre las piernas		-Mira hacia el frente, para de mover sus manos apoyándolas sobre el suelo y moviendo sus rodillas de arriba hacia abajo - mira la pelota en cuanto esta toca su pierna. La toma con su mano derecha -mira hacia la pelota nuevamente y dirige la

	dale!” -¡S dale!	- Antes de que S logre introducir la pelota en su boca, su compañero del otro lado toma la pelota y continúa pasándola		pelota hacia su boca - se queda quieto y mira a su compañero; luego ve el transcurso de la pelota
Tango (La pelota se detiene)	-¡Tango!			-Continúa mirando la pelota.
Penitencia		-Compañero se pone de pie para realizar penitencia		-Mira hacia el suelo y agarra la mano izquierda con su mano derecha apretándola
“tingo… tingo…				-continua mirando hacia el suelo y

tingo…” (rota la pelota)	-“¡S pasa la pelota rápido!	- su compañero tira la pelota a sus piernas		apretando su mano -mira la pelota que cae por unos segundos. - Continúa viendo la pelota
Tango	-¡Tango! -Te toca bailar S -Bueno S te toca bailar, ¡Vamos!	-Voluntaria se pone de pie y extiende sus manos hacia S		-Continúa viendo la pelota - levanta la mirada hacia el frente. - mira a la voluntaria después mira hacia el frente y luego dirige su mirada hacia las manos de la voluntaria -Agarra las manos de ella y se impulsa, así se pone de pie
Penitenc	-la música			-mira hacia el suelo y

ia	empieza a sonar -Vamos S Bailemos -¡Muy bien S!, es suficiente	- La voluntaria baila tomando de las manos a S -Suelta las manos de S -Coge manos de S - Voluntaria hala hacia el lugar donde se realiza el verso		gira su cabeza hacia la izquierda, luego de unos segundos mira hacia la derecha -Dirige su mirada hacia ella -Muestra sus dientes; posteriormente salta sobre sí mismo con la punta de sus pies y mira hacia el frente - Mira a la voluntaria por unos instantes - camina mirando hacia el suelo hasta llegar al lugar donde debe decir tingo-

		del tingo tango		tango
“tingo… tingo… tingo…” (rota la pelota)	-Tingo, tingo, tingo.			-De pie, en silencio mirando hacia la pared
Tango	-¡tango!			-Gira su cuerpo 90° y camina hacia el círculo
Penitencia	- S le toca a M, ve a tu puesto. (compañero)			-se detiene frente al círculo y después camina alrededor del salón -Continúa caminando y se para en su lugar dentro del círculo mirando hacia el suelo -Luego dirige su mirada hacia su izquierda y su derecha, nuevamente

				mira hacia el suelo y se sienta con las piernas cruzadas con su vista hacia el frente
“tingo… tingo… tingo…” (rota la pelota)	-Tingo, tingo, tingo -Rápido o te toca otra vez. (Compañero)	-compañera ofrece la pelota con su mano extendida - Profesor quien tiene la palma de su mano abierta para recibir la		-Mira la pelota pasar hasta que llega a sí -Mira la pelota, mira al compañero y mira nuevamente la pelota -Toma la pelota con su mano izquierda sin dejar de verla. -Extiende su brazo hacia la mano de su profesor -Deja caer la pelota sobre la mano del profesor y esta sigue rotando

		pelota		
¡Tango!				-Mira hacia el suelo con sus manos sobre sus piernas
Penitencia		-realiza penitencia		-Continua mirando hacia el suelo, mueve sus rodillas de arriba hacia abajo con sus manos apoyadas en ellas hasta que su compañero termina la penitencia y la ronda termina