



**La ritmicidad de niños/as con desarrollo típico y autismo en el
indicador de intersubjetividad *la escondida*: Estudio comparativo de
videos caseros**

Trabajo Final de Grado

Artículo científico de producción empírica

Estudiante: Camila Barreiro Laens

CI: 5.512.503-1

Tutor: Dr. Daniel Camparo

Revisora: Asist. Mag. Dinorah Larrosa

Montevideo, diciembre 2022

Resumen

Los/as niños/as con autismo se caracterizan por tener dificultades en la capacidad intersubjetiva, siendo uno de los componentes organizativos de la intersubjetividad la ritmicidad. Estudios recientes afirman que la ritmicidad de las interacciones podría ser utilizada como un indicador de riesgo de autismo. Considerando lo expuesto, esta investigación utilizó para su análisis videos caseros de niños y niñas con desarrollo típico y autismo donde se observó la ritmicidad del indicador de intersubjetividad “la escondida” de Víctor Guerra, el cual se percibe en un desarrollo típico a partir de los ocho meses. Los resultados sugieren dificultades para el inicio del encuentro lúdico en niños y niñas con autismo, así como diferencias en la continuidad del juego, lo que podría afectar “la sorpresa” final. Sin embargo, se trata de un estudio con limitaciones en cuanto a la muestra, por lo que se sugiere profundizar en investigaciones posteriores con una muestra mayor.

Palabras claves: autismo, intersubjetividad, ritmo, escondida

Introducción

Desde el comienzo, los seres humanos buscamos una comunicación lúdica "intersubjetiva" de propósitos e intereses, preconstituidos para ser selectivos ante acontecimientos sociales externos, siendo la infancia donde más depende su interacción (Guerra, 2014; Stern, 1992; Trevarthen et al., 2005).

El autismo es actualmente considerado como un trastorno del neurodesarrollo, con sintomatología presente desde las primeras etapas del desarrollo pero que sin embargo puede manifestarse posteriormente. Se caracterizan por presentar patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, así como déficit persistentes en la comunicación e interacción social (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Son diversos los autores que coinciden en que es en la experiencia intersubjetiva, en el encuentro entre dos o más subjetividades, donde probablemente constituyan las primeras manifestaciones autísticas y sus indicadores interactivos de riesgo (Zabala, 2008; Muratori, 2009).

Fue Víctor Guerra (2009) quien a través de estudios de observación cualitativa en bebés, crea una grilla con 14 indicadores de intersubjetividad de 0 a 2 años donde los profesionales que trabajan con población infantil puedan identificar dificultades en el desarrollo del bebé o de la parentalidad.

La ritmicidad es uno de los primeros organizadores del encuentro intersubjetivo (Guerra, 2015). El ser humano está capacitado innatamente para producir expresiones rítmicas, que revelan intenciones, sentimientos y armonía con un compañero que sea atento y afectuoso (Papoulidi, et al., 2016). Es la ritmicidad de la alternancia presencia / ausencia lo que va a sostener el crecimiento mental (Guerra, 2009; Ciccone, 2012).

Sin embargo, hay cada vez más investigaciones sobre las dificultades en el ritmo y una menor calidad en las interacciones entre padres e hijos que pueden llegar a proporcionar como indicadores valiosos para un posterior diagnóstico de autismo (Papoulidi et al., 2016)

Por lo antes expuesto es que este estudio busca investigar la ritmicidad en el juego la escondida, el octavo indicador de intersubjetividad según Víctor Guerra. El cual se caracteriza por momentos de encuentro y desencuentro, de presencia y de ausencia.

Trabajos anteriores sobre la escondida (*peek a boo*) en niños con desarrollo típico y autismo estudiaron el seguimiento ocular de exploración de estímulos sociales, estos demostraron que los bebés que desarrollan autismo no difieren en su exploración de escenas

sociales complejas y dinámicas como este juego (Elsabbagh et al., 2013). Por lo que, si bien se han realizado microanálisis de este tipo de interacción, no se han encontrado antecedentes de análisis rítmico del juego la escondida en niños con desarrollo típico y atípico.

Teniendo en cuenta al autismo como un trastorno que afecta la capacidad intersubjetiva y que el juego la escondida es un indicador de este, parece oportuno realizar un análisis detallado y partir de la pregunta: ¿La ritmicidad en el juego la escondida difiere en niños y niñas con desarrollo típico y atípico?

Materiales y métodos

A partir de los años 70, las familias occidentales accedieron a las filmadoras pudiendo registrar situaciones familiares. Henry Massie y colaboradores utilizaron este tipo de películas caseras como recurso para realizar investigaciones que no estén contaminadas por el recuerdo de los padres ni por el tiempo como es el caso de los informes. Esta herramienta permite estudiar el inicio y desarrollo temprano del autismo (Muratori et al., 2015). Por tal motivo el presente trabajo se tratará de un estudio retrospectivo y comparativo con videos caseros entre niños y niñas con desarrollo típico y autismo.

Se decidió que los niños y niñas con desarrollo típico formen parte del grupo control y los pertenecientes al de desarrollo atípico pertenezcan al grupo experimental.

En el caso de los niños y niñas del grupo experimental, el reclutamiento de las filmaciones se obtuvo por estudiantes que participaron del proyecto “Trastornos del Espectro Autista en los tres primeros años de vida: estudio retrospectivo y comparativo de señales iniciales”, perteneciente al Programa Desarrollo y Psicología Evolutiva del Instituto de Psicología de la Salud y al Programa Discapacidad y Calidad de vida del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, de la Facultad de Psicología Udelar. Debido a que hasta el momento no se tiene un conocimiento profundo sobre las manifestaciones de autismo de los 0 a 3 años, el proyecto tenía como objetivo poder identificar señales tempranas (Camparo et al., 2020). Los estudiantes que llevaron a cabo el reclutamiento lo realizaron a través de entrevistas semidirigidas a los padres donde aportaron datos de sus hijos que posteriormente fueron diagnosticados con autismo.

En el caso de los niños y niñas del grupo control se utilizaron filmaciones realizadas por estudiantes en el marco del proyecto “Investigar en Psicología Evolutiva 2” del Instituto de Psicología y Salud en la Facultad de Psicología de la Udelar. Las mismas se realizaron en

los hogares de los niños y niñas, acompañados de al menos uno de sus cuidadores donde realizaban tareas cotidianas (alimentación, baño, juego etc.). La población que participó de este proyecto fueron niños y niñas de 0 a 3 años que continuaron su desarrollo de forma típica.

Para los participantes con desarrollo típico de hasta 1 año y $\frac{1}{2}$ se realizó la evaluación de Indicadores de Riesgo para el Desarrollo Infantil (IRDI) a través de la versión adaptada de Jerusalinsky (2012). Desde una formulación psicoanalítica, está compuesto por 15 ítems distribuidos en 4 franjas etarias (0 a 4 incompletos, 4 a 8 incompletos, 8 a 12 incompletos y 12 a 18 incompletos) que dan cuenta de la salud psíquica en esa etapa de la vida, pudiendo detectar precozmente trastornos psíquicos del desarrollo infantil (Camparo y Sosa, 2019; Jerusalinsky, 2012).

Los integrantes del grupo control que fueran mayores a 1 año y $\frac{1}{2}$, se les aplicó el CBCL que al igual que el IRDI, fueron creados para profesionales de diferentes disciplinas que estén en contacto con niños y niñas y puedan detectar comportamientos que sugieran un riesgo de TEA (Muratori et al., 2011). El CBCL consta de 99 ítems que describen la conducta del niño/a contestando con las siguientes opciones: 1- No es cierto 2- En cierta manera, algunas veces 3- Muy cierto o cierto a menudo. A su vez, se ofrece un ítem 100 donde los cuidadores puedan describir libremente otra problemática que piensen que tiene el/la niño/a y no aparece en los demás ítems.

En el proceso de selección de la muestra apareció como limitante para llevar a cabo el análisis, los escasos videos de niños y niñas con desarrollo típico. Por lo que se solicitó a familias de niños que se creía tenían un desarrollo normal, que completaran según las edades el IRDI o el CBCL.

Ambos proyectos, así como la presente investigación cuentan con el aval de ética de la Facultad de Psicología, Udelar que a su vez está suscrito a las convenciones internacionales de ética en investigación. Los padres que participaron firmaron un contrato de confidencialidad sobre los datos aportados así como de las filmaciones de sus hijos. Se les solicitó la autorización para subir el material a la biblioteca digital Databrary.org con el compromiso de no revelar datos de ninguna persona y que solamente tengan acceso los investigadores autorizados, con el objetivo de utilizarlo para fines científicos o info/educativos.

Al momento de seleccionar los participantes para realizar el estudio debían cumplir con una serie de requisitos. Lo que caracteriza el juego de “acá está, acá no está” es la interacción entre dos o más personas donde ocurre una alternancia entre la presencia y

ausencia de una o más personas, es decir, el desencuentro y el encuentro. Por lo general se utiliza un objeto que realice tal desaparición, un sillón, una sábana, incluso las manos etc. Siendo entonces un juego que se manifiesta de diferentes maneras.

En un primer momento se escogieron aquellos que estuviesen realizando un juego de presencia-ausencia con un compañero interactivo. En un segundo momento se decidió acotar la muestra y que sea el niño/a el/la que se escondía, para poder hacer el análisis comparativo del ritmo de cada uno. Así como que la cantidad de veces que se encuentran y desencuentran debían ser mayor a 2 en cada momento para poder realizar una comparación más detallada. Por último, se descartaron aquellos videos en donde si bien los/as niños/as se ocultaban con un objeto, no cerraban los ojos y continuaban viendo a su compañero interactivo. Esta situación ocurría particularmente en niños y niñas que se encontraban dentro del espectro autista.

En cuanto a la edad, debían tener más de 8 meses que es donde aparecería el indicador de intersubjetividad según Víctor Guerra (2009) y su respectiva intersubjetividad secundaria. A su vez, no debían superar los 3 años.

En consecuencia, los participantes seleccionados son 3 en el grupo control (desarrollo típico) y 2 en el grupo experimental (desarrollo de niños/as con autismo). Debido al compromiso de no revelar datos de las identidades de los niños y niñas, se los nombrará con letras. En cuanto al participante A, se utilizaron dos videos en etapas distintas del desarrollo, por lo que se analizará en casos, entendiendo a cada uno como a un participante en una edad específica. El grupo control está compuesto por: C1, C2, C3 y C4 ; en cuanto al grupo experimental, está compuesto por: E1 y E2.

El sexo de los participantes del grupo experimental es 1 de sexo masculino y 1 de sexo femenino. Mientras que el sexo de los participantes del grupo control es 2 de sexo masculino y 1 de sexo femenino.

La duración total de las filmaciones seleccionadas va desde 00:00:14 a 01:15:39. También, se decidió contabilizar la cantidad de tiempo que duraba el análisis de la interacción. Estas van desde 00:00:14 a 00:01:22 en el grupo control; y 00:00:25 a 00:01:03 en el grupo experimental.

Tabla 1

Datos de participantes del grupo experimental: participante, edad, duración de video, duración del juego y caso

Participante	Edad	Duración del video	Duración del juego	Caso
A	Casi 24 meses	0:00:25	0:00:25	E1
B	Casi 36 meses	0:01:20	0:01:03	E2

Tabla 2

Datos de participantes del grupo control: participante, edad, duración del video, duración del juego y caso

Participante	Edad	Duración del video	Duración del juego	Caso
C	14 meses	0:00:15	0:00:15	C1
	18 meses	0:00:17	0:00:17	C2
D	21 meses	0:00:14	0:00:14	C3
E	16 meses	01:15:39	0:01:22	C4

La observación de las filmaciones se realizó en microanálisis a través del programa de codificación y registro de video/audio y observación, Behavioral Observation Research Interactive Software (BORIS, 2016). Todos los videos se analizaron de manera personalizada, con una velocidad de 0,300 segundos. A su vez, para una observación más detallada se utilizó el frame by frame, es decir, capturas de pantalla que equivalen a 0,033 segundos.

El microanálisis funciona como un microscopio que analiza los comportamientos instante a instante, que a menudo no son del todo perceptibles en tiempo real. Permitiendo también, analizar el ritmo en sus diferentes expresiones (gestos, mirada, afecto) y arrojando conocimiento de los múltiples comportamientos existentes (Papoulidi, 2016).

El diseño de la presente investigación es mixto, teniendo una parte cuantitativa y otra de tipo cualitativa. La parte cualitativa del análisis tomó como patrón aquellas expresiones rítmicas que aparecen en el juego, describiendo no solamente si había presencia/ausencia de la conducta sino también de que forma se desarrollaba. Se observa:

- Inicio del juego: Si se ve quien inicia el juego —niño o compañero interactivo— o si aparece ya empezado.
- Marcaciones del compañero interactivo: Preguntas/afirmaciones/tonalidad.
- Mirada: Si en el reencuentro mira a su compañero interactivo o cámara.
- Risa: Si en el reencuentro se ríe con su compañero interactivo.
- Fin del juego: Cómo culmina el juego.

A su vez, se observará si ocurren interrupciones en el juego. Es preciso señalar también, que los diálogos de los integrantes se expondrán a través de comillas.

El estudio cuantitativo se basó en la selección de aquellas conductas que marcaran el comienzo y fin de la presencia/ausencia en el juego. Por lo tanto, se optó por la conducta de *taparse/destaparse* al menos un ojo con un objeto y tener ambos ojos cerrados. Esta decisión se tomó en base a que era la característica que tenían en común todas las filmaciones.

Tabla 3

Etograma utilizado para el microanálisis; conducta, código y descripción de la misma

Conducta	Código	Descripción
Taparse	T	Cerrar los ojos y taparse al menos uno
Destaparse	D	Abrir los ojos, destaparse al menos uno y mirar a la persona/cámara

Una vez marcadas las conductas de taparse y destaparse, se obtuvieron los datos de cada uno de los participantes. Por un lado, se extrajo el “time budget” para saber cuánto duró cada intervalo en el tiempo, es decir, cuanto estuvieron presentes y cuánto tiempo estuvieron ausentes. Por el otro, se obtuvo el “plot”, una gráfica que muestra por un lado las conductas y por otro el tiempo, marcando así cuando y cuantas veces fue realizada.

Sin embargo, el plot consiste en dos líneas (taparse una y destaparse otra) que representan de forma aislada cuando comienza cada conducta, no pudiendo observar de

forma integral el período de duración de estas. Por lo que se decidió realizar gráficas individuales que dieran cuenta el período de tiempo que se realizó cada conducta. Para llevarlas a cabo se realizó una tabla donde por un lado se marcaban todos los segundos que duraba el juego y por el otro donde comenzaba y duraba en el tiempo la conducta marcada como T (taparse) y dónde comenzaba y duraba en el tiempo la conducta marcada como D (destaparse).

Resultados

Grupo control

Caso C1

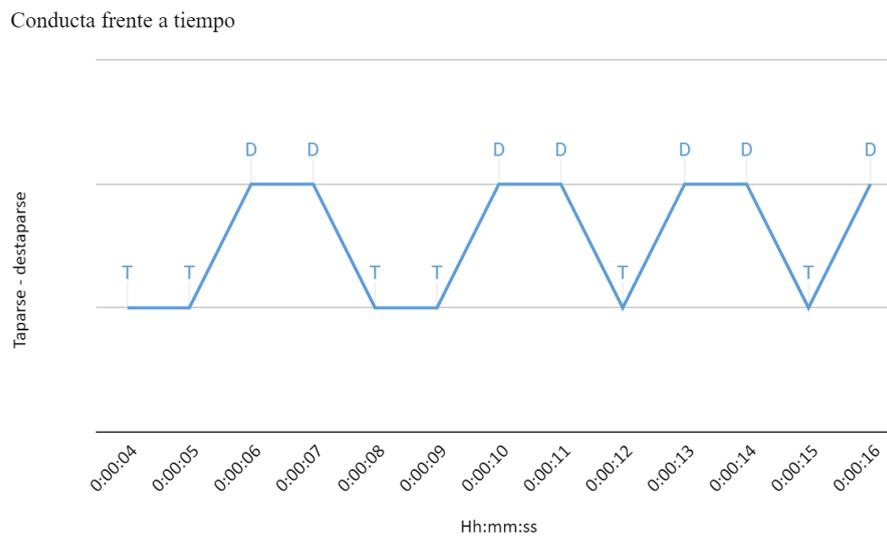
El niño juega con su madre a taparse con una cortina. No se tiene conocimiento sobre quien inicia el juego, parecería que ya estaba comenzado.

El participante aparece riendo y mirando a su madre, la mira y luego mira la cortina para iniciar la conducta “taparse”. Se tapa y su madre realiza la marcación - “¿peeeek?” y en seguida la escucha se destapa y la vuelve a mirar. Continúa mirándola y sin que la madre verbalice se vuelve a esconder. Se destapa sin que la madre haga la marcación, verbaliza el con el chupete y se ríe. La mira y su madre cambia la tonalidad de la voz y dice - “¿peeeek?” y el niño se esconde nuevamente. Se destapa sin verbalización previa y se ríe, la mamá en seguida le dice afinando más su voz - “¿peee...?” el participante se tapa y se destapa rápidamente riendo carcajadas.

En ese último momento es donde ocurre un cambio notorio en la ritmicidad y se destapa en un período más corto de tiempo (14,781 ss. a 15,015 ss.), por lo que se estima fue el final del juego. A lo largo de la interacción no ocurren interrupciones.

Figura 1

Gráfico de la duración de las conductas en el tiempo del participante C1



Nota: T - taparse / D - destaparse

Caso C2

El niño juega con su madre y su abuela a esconderse detrás del sillón. El juego está empezado y por datos brindados por la madre se sabe que es el niño el que comienza la interacción.

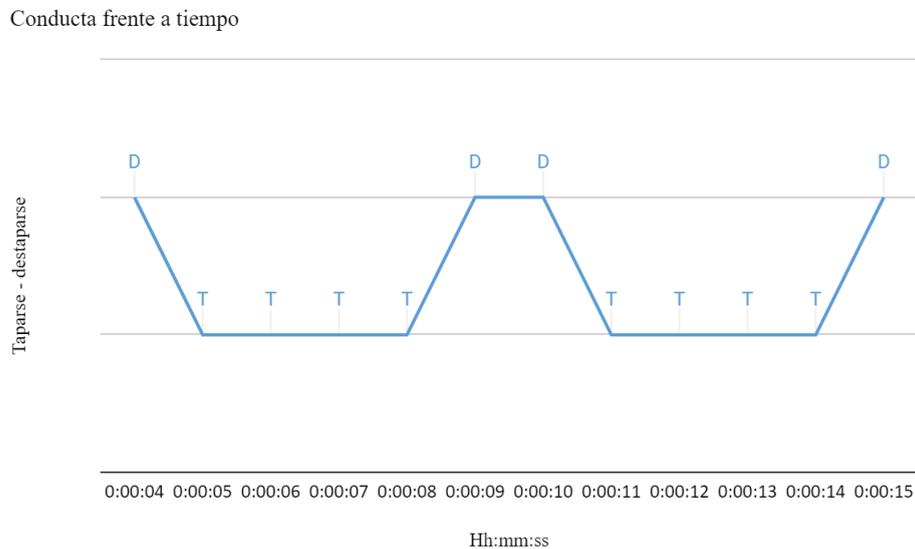
El participante está tapado y su madre pregunta - “¿abuela, dónde está C2?” El niño apoya sus manos en el sillón y aparece sonriendo. Mira a la cámara -donde está filmando su mamá- y al costado donde está su abuela. Su madre le dice -”¡Hola amorcito!”

El niño se esconde y su madre le pregunta - “¿C2 dónde estás?” y aparece el niño riendo y mirando para el costado donde está su abuela.

Se esconde nuevamente y le dice “C2... ¿Dónde estás?” y antes de que termine de preguntar, el niño aparece, sonriendo y mirando a su abuela.

Figura 2

Gráfico de la duración de las conductas en el tiempo del participante C2



Nota: T- taparse / D - destaparse.

Caso C3

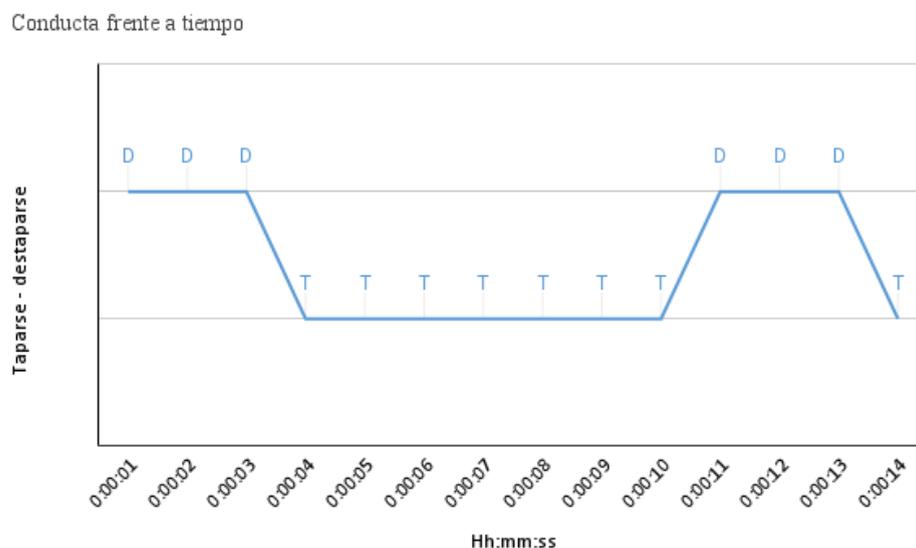
El niño juega con su madre y su abuela y se esconde detrás del sillón. Por datos brindados por la madre se sabe que es el bebé el que comienza la interacción.

El video comienza con el niño escondido. La abuela le dice a la madre - "¿dónde está C3?" y su madre le responde - "para mi que se fue..." el niño aparece riéndose y mirando. Se esconde sin previa vocalización de sus compañeros interactivos. Mientras el niño está "ausente", la madre le pregunta a la abuela - "¿se fue C3 abu?" y la abuela responde - "no...no...¡no puede ser!" la madre dice: - "a ver... ¿dónde estará?" y la abuela - "¡tiene que estar!" y el niño aparece mirando y riéndose dice "aaa". La madre sube el tono de la voz y dice - "¡acá estaaa!".

El niño se esconde nuevamente y se corta el video, por lo que no se tiene conocimiento de cómo y quién finaliza el juego. A lo largo de la interacción no ocurren interrupciones.

Figura 3

Gráfico de la duración de las conductas en el tiempo del participante C3



Nota: T- Taparse / D- Destaparse

Caso C4

La niña pasa por al costado de una mampara y se tropieza, quedando “tapada” por esta, lo que da comienzo a la interacción. Sus compañeros interactivos - la madre y la estudiante que realiza la observación- atienden a la intención de la niña y le dicen: “aca ta...”

La niña se esconde nuevamente, al tratarse de una mampara los compañeros interactivos pueden verla y le dice: - “hola...”, la bebé sale sin reírse y se vuelve a esconder. Su mamá le dice: - “acá está...” con una tonalidad más aguda que la de la primera vez. La niña se destapa y se ríe, parece que las mira. Se vuelve a esconder sin verbalización de los acompañantes, su madre le dice: - “acá está...” y sale y se ríe. Se vuelve a esconder pero se destapa rápidamente, continúa riendo. Su mamá le dice - “no está...” y se esconde. Cuando está tapada su cuidadora le dice: - “chau...no está...”, quedando más tiempo escondida pero posiblemente viendo por la ventana. Su madre le dice: - “te vi...te vi...” y la niña continúa escondida por varios segundos.

La niña se destapa y sonriendo verbaliza lo que podría llegar a ser - “hola...” y su mamá le dice - “hola...” a lo que la participante vuelve a esconderse. Se destapa y su madre le dice: -

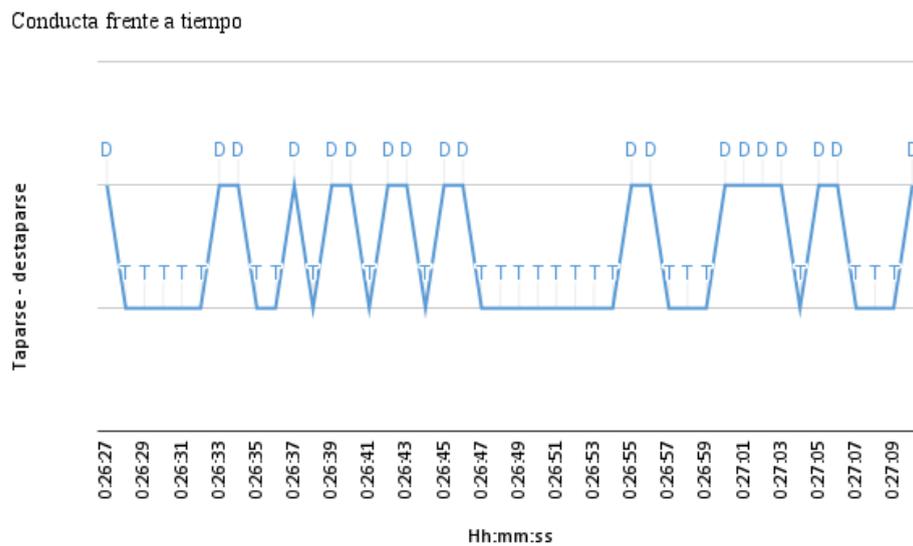
“holaa..” y la niña se esconde. Cuando se esconde, si bien los ojos quedan tapados desde la perspectiva de la cámara, es probable que los haya mantenido abiertos y continúe viendo a sus compañeros interactivos.

Se destapa y ríe, siempre mira para el sector donde están las adultas. Se vuelve a tapar y destapar rápidamente, come un bizcocho y camina en dirección a su madre. Su madre le dice: - “chau... me voy...”, haciendo que el juego continúe. La niña retrocede y se esconde, pero continúa comiendo. Esta última vez no se contabilizó ya que la niña no cierra los ojos en ningún momento desde la perspectiva de la cámara.

No ocurren interrupciones a lo largo del juego.

Figura 4

Gráfico de la duración de las conductas en el tiempo del participante C4



Nota: T- Taparse / D- Destaparse

Grupo experimental

Caso E1

El juego ya estaba iniciado al comienzo de la filmación por lo que no se tiene conocimiento de quién lo propone. Los compañeros interactivos son sus dos padres y el objeto con el que se tapa es una cortina. La niña “destapándose” y riendo verbaliza lo que parece ser - “¿acá?” y la madre le pregunta: - “¿acá? ¿dónde está?”, a lo que la participante mira su dedo y lo enseña a sus padres. Su padre le pregunta: - “¿qué, mi amor?”, la participante mira a la cortina y su madre le pregunta: - “¿no estaaa?”

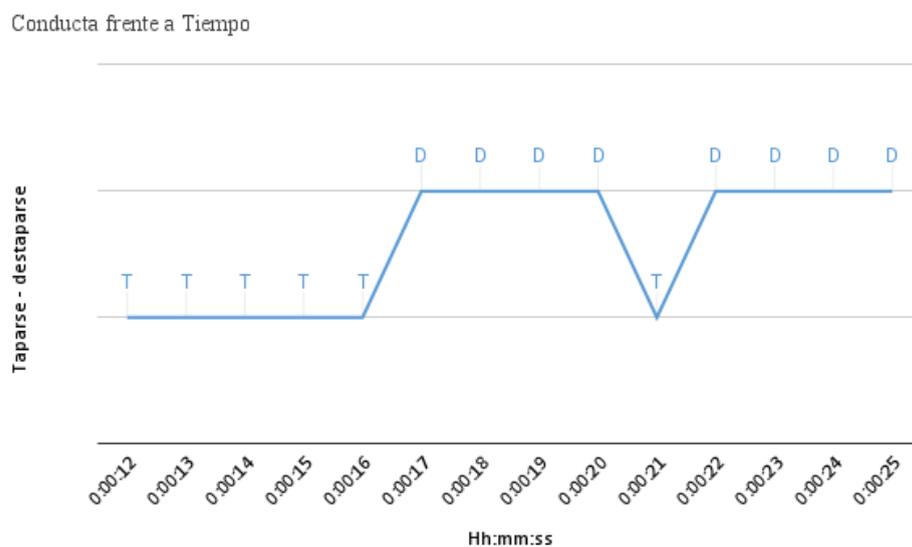
Si bien no se sabe en que tiempo se destapó por primera vez, se sabe que hasta el tiempo: 00:00:11:918 no se volvió a tapar.

La niña se tapa la cara completa, y sus padres dicen conjuntamente: - “no estaaa...” y su padre a continuación con una voz gruesa: - “no estaaa”. La niña se ríe con esta última marcación y comienza a destaparse, comenzando por un ojo y luego dejando ver toda la cara. Se ríe y sus padres le dicen: - “acá esta...”

La participante no deja de sonreír y mirándolos vuelve a taparse, sin marcación previa. Su padre comienza a decir: - “no esta,..” que la niña ya se comenzaba a destapar. Ocurre un cambio notorio en la ritmicidad y se destapa en un período más corto de tiempo. Los mira y continúa sonriendo, y sin que sus padres verbalicen agarra un peluche de la mesa y se termina la filmación.

Figura 5

Gráfico de la duración de las conductas en el tiempo del participante E1



Nota: T- Taparse / D- Destaparse

Caso E2

El participante tiene como particularidad a diferencia de los demás casos que su compañero interactivo es su hermano más grande, que también se encuentra dentro del espectro autista. Anterior al juego de la escondida, jugaban a tirarse al sillón de forma desincronizada. En un momento el hermano le propone jugar y le dice: - “atrápame” y se va. E2 no lo mira y continúa jugando al anterior juego, su hermano al ver que no lo sigue vuelve al sillón y “se tira”. El participante continúa por unos segundos más tirándose en el sillón, mientras que su hermano se queda parado al lado mirándolo y se agacha escondiéndose. E2 finalmente va a esconderse en una punta del sillón, corre una silla y su hermano comienza a jugar a tirarse al sillón como estaban haciendo anteriormente, cuando ve que E2 se esconde, su hermano va hasta donde está y lo mira.

Cuando ve que E2 continúa escondido, su hermano se va a esconder también. El participante se hace presente con una sonrisa y mira pero no se ve a qué o quién. Se esconde de nuevo y su hermano cuando ve que lo hace, se esconde también. E2 aparece y se ríe, grita: - “pícaa” y mira, nuevamente no se puede ver a qué o quién pero es en dirección a donde está el hermano.

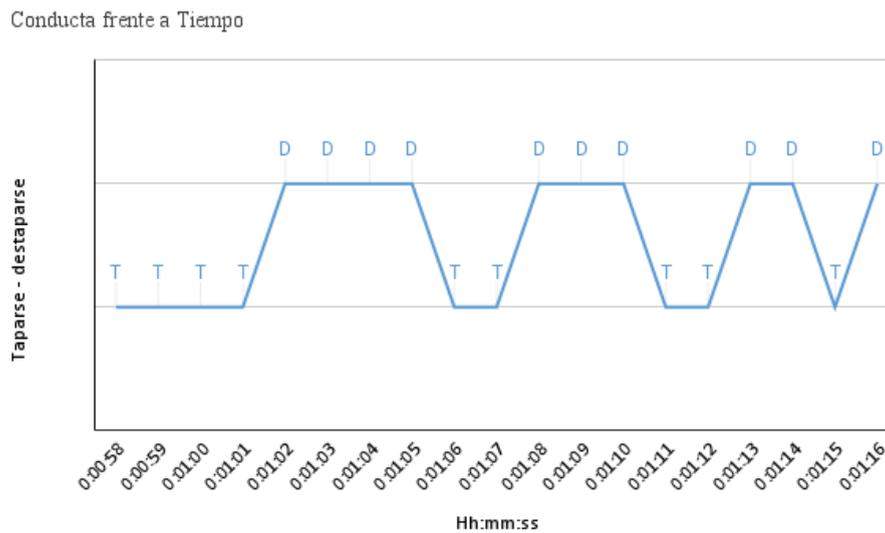
Se tapa nuevamente y cuando aparece lo hace aumentando el volumen de la voz: - “pícaaaa”, su hermano permanece escondido, E2 se esconde nuevamente y su hermano continúa escondido.

E2 aparece por última vez y su hermano asoma su cabeza por el costado pero continúa agachado. Ocurre un cambio notorio en la ritmicidad, destapándose en un período más corto de tiempo.

El participante se da vuelta y queda mirando la tele, y su hermano que continúa agachado, mira para ese sector también. No vuelve a mirar a su compañero interactivo, pareciera que es el fin del juego.

Figura 6

Gráfico de la duración de las conductas en el tiempo del participante E2



Nota: T- Taparse / D- Destaparse

Discusión

El juego *la escondida* se caracteriza por su presencia/ausencia en cada encuentro y desencuentro con un Otro. El proceso de simbolización es uno de los procesos fundamentales por los cuales el ser humano deviene sujeto (Guerra, 2014). Mirtha Casas de Pereda (2000) escribió sobre la necesidad del niño en su acontecer estructural, de imaginarizar lo real para luego disponer en la pérdida de la simbolización. Como se dijo al comienzo, la presencia/ausencia en el niño se vuelve esencial para el crecimiento mental.

Fue Sigmund Freud (1920) quien a través de la observación a su nieto mientras realizaba un juego de presencia/ausencia llamado “Fort-da” —se fue, acá tá— que descubrió cómo el niño a través del juego, formaba en activo, lo vivido pasivamente. Es decir, se apropiaba y la transformaba como un mecanismo para digerir la angustia que le generaba la ausencia de su madre. Por lo que el juego propiamente dicho, tiene una capacidad simbólica y de personificación que hace que el niño pueda transmitir su mundo emocional y elaborar las situaciones vividas. Sin embargo, en los niños y niñas que se encuentran dentro del espectro autista no se accede verdaderamente al juego de ficción, pudiendo observar dificultades (Alcamí et al., 2008).

Se puede analizar al juego *la escondida* desde su vertiente intersubjetiva, como un indicador de la misma a partir de los ocho meses. Se entiende a la intersubjetividad como el escenario donde se funda la vida psíquica por medio de experiencias compartidas entre una subjetividad que participa activamente, adaptando el control subjetivo a la subjetividad de los demás (Trevarthen, 1979; Zabala, 2008; Guerra, 2009). Formando lo que Golse (2006) denomina *mutualidad interactiva*.

A lo largo de la historia, la intersubjetividad ha sido estudiada e interpretada de diversas formas. Colwyn Trevarthen afirma que la intersubjetividad es preverbal e incluso prenatal, es decir, está presente incluso antes del nacimiento. Hace más de 40 años que Trevarthen (1979) a través de filmaciones caseras de familiares, distingue a la intersubjetividad entre primaria y secundaria, centrándose principalmente en la primaria y su importancia para el desarrollo humano, refiriendo a esta como la interacción sincrónica entre el self y al Otro. En cambio a la intersubjetividad secundaria se la reconoce a partir de los 9 meses de edad, donde ocurre un cambio sustancial en el desarrollo del ser humano, apareciendo la capacidad simbólica y la de compartir objetos con un Otro a través de la llamada atención conjunta.

La población que se encuentra dentro del espectro autista se caracteriza por tener déficits en sus habilidades intersubjetivas, con dificultades en su desarrollo precoz para comprender las intenciones de los demás, así como la capacidad de anticipación. En este sentido, para los niños y niñas con desarrollo atípico, se vuelve clave el período donde aparece la intersubjetividad secundaria con encuentros interactivos más complejos pudiendo aparecer aspectos que en los primeros meses de vida no eran notorios a comparación de niños y niñas con un desarrollo típico. Sin embargo, a través de investigaciones realizadas entre ambos grupos en microanálisis con videos caseros se pudo observar que el autismo está relacionado no sólo a la intersubjetividad secundaria, sino que también a la primaria (Muratori, 2009).

Se ha comprobado en otras investigaciones que a los niños y niñas con autismo se les dificulta más iniciar una interacción social que a los niños y niñas con desarrollo típico (Muratori, 2009; Dawson et al. 2015; Papoulidi et al. 2016). Por lo que parece relevante atender a los resultados de este estudio, donde se observó que en el grupo control no se tiene conocimiento de quien empieza la interacción únicamente en el caso C1, mientras que el resto de los integrantes lo comienzan espontáneamente ellos. En cuanto al grupo experimental, en el caso de E1 no se sabe quien comienza la interacción, mientras que en E2 la comienza su compañero interactivo que también tiene autismo. En este último participante se pueden ver dificultades en la comprensión de la invitación que le hace su hermano, actuando como si no estuviera presente y jugando a la actividad anterior. Su hermano insiste para que el niño interactúe con él y ahí E2 reacciona a su invitación. Sin embargo, después su hermano también comienza a jugar al juego anterior. Por lo tanto, se pueden observar diferencias entre ambos grupos y presumir una mayor dificultad para iniciar una interacción social en niños con autismo que en desarrollo típico.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta a la hora de la observación fueron las marcaciones (*markedness*) del compañero interactivo. Fue Gergely (2004) quien describió este aspecto de las interacciones, donde el cuidador “marca” exageradamente manifestaciones emocionales y afectivas en las interpretaciones de la interacción con el bebé. El juego de la escondida se caracteriza por las preguntas y afirmaciones del compañero interactivo, “¿acá ta?”, por silencio y tolerancia al mismo, otorgándole valor al suspenso y capacidad para la imaginación del niño, así como al placer y risas compartidas del reencuentro (Guerra, 2009). Es indispensable analizar no sólo al bebé, sino también a su compañero interactivo ya que cada miembro de la díada requiere del otro (Aitken, 2007; Papoulidi, 2016).

En cuanto a este trabajo, se pudo observar en el grupo control que los diálogos fueron acordes a los esperados en el juego, con variaciones en las tonalidades de la voz, preguntas, afirmaciones y silencios. En cambio, en el grupo experimental, en el participante E1 se puede observar como se desconecta del juego que ya había comenzado, no comprendiendo cuando su madre le pregunta ¿dónde está? el participante le señala su dedo, su padre le pregunta “¿qué mi amor?” y vuelve a conectarse con el juego, y su madre nuevamente realiza una marcación “¿no estáaa...?” y ella finalmente se esconde. En cuanto a E2, se diferencia como se dijo anteriormente que su compañero interactivo es su hermano que también tiene autismo. En este juego hay escasas marcaciones, su hermano al comienzo le dice “a jugar..., atrapame” y E2 no responde, su hermano vuelve y ahí comienza el juego. A su vez, es E2 quien dice “pícaa...” y ríe, su hermano sólo ríe. Por tanto, es en E1 donde hay notorias diferencias en las marcaciones ya que debieron repetir las preguntas. ¿Será que las marcaciones repetidas es una característica que tienen los compañeros interactivos de niños con autismo para que ocurran experiencias intersubjetivas?

Ciccone (2012) afirma que el potencial de las interacciones intersubjetivas depende en gran parte de sus características rítmicas. Por lo que debe atenderse a este punto también para realizar el análisis. El ritmo es aquello que va más allá de repeticiones, cuya continuidad está asegurada y definida por una discontinuidad que hace posible darnos cuenta de ella. (Marcelli, 2007; Calmels, 2012; Ciccone, 2012; Guerra, 2014).

Suzanne Maiello (2013) ha trabajado sobre la presencia del ritmo en estudios intrauterinos, dando a conocer que el bebé una vez que nace conserva en la mente parte de ese universo. La autora desarrolla la noción de *audiograma*, estas serían las primeras huellas sonoras y rítmicas del ser humano, los primeros elementos psíquicos, con presencia de medición del tiempo pero también de discontinuidad.

Si bien se han realizado pocos estudios sobre la ritmicidad en niños y niñas con autismo, actualmente se tiene conocimiento que este difiere en relación a la población que tiene un desarrollo típico (Papoulidi et al. 2016). Maiello (2013) a través de la observación de un niño que se encuentra dentro del espectro autista pudo observar que su ritmicidad no daba la ilusión de continuidad, con falta de forma y confusión. En las gráficas presentes en los resultados de esta investigación, se puede observar que los casos del grupo control tienen una forma y continuidad en los momentos de ausencia / presencia. Excepto en el participante C4, que puede observarse confusión en la gráfica. Esto puede deberse a que el objeto con el que se ocultaba era un vidrio, por lo que se puede intuir que si bien desde la perspectiva de la cámara no se observa que el participante mire directamente a las personas cuando estaba

escondido, es probable haya sucedido. En cuanto a las gráficas del grupo experimental, puede notarse como los intervalos de tiempo de taparse/destaparse van variando a lo largo del juego, no dando una continuidad y repetición definida. Sin embargo, se pudo observar en ambos casos que la interacción finaliza cuando se tapan y se destapan rápido, mientras que en el grupo control solo se observa esa característica en C1. Esto puede deberse a que en la mayoría de los casos del grupo control se termina la filmación antes de que termine el video, por lo que no se puede acceder si también sucede en este grupo. Se debe considerar también, que en el caso de C1 tenía 14 meses, siendo el más pequeño de ambos grupos.

Marcelli (2007) realizó un estudio sobre el ritmo de los bebés en interacciones lúdicas. El autor trae los conceptos de *micro y macro ritmos*, como los que asentarán el ritmo en el bebé. Define a los macro ritmos como aquellos que dan seguridad, calma y estabilidad al bebé. En cuanto a los micro ritmos son aquellos aleatorios e inciertos, generando tensión y luego la sorpresa con presencia de carcajadas y placer compartido. En los videos de niños con autismo, el caso de E2, cuando se tapa y se destapa rápido, su hermano nunca aparece y el participante se distrae con la televisión, no se observa el placer por el reencuentro. En el caso de E1 después de taparse y destaparse rápidamente, se observó que sus padres quedaron sorprendidos y ella se dispone a jugar con un peluche. Se percibe como sus cuidadores no se lo esperaban y como la sorpresa fue también sin placer. ¿Será que condiciona la sorpresa el hecho de que no se estableciera un macro ritmo seguro y estable a lo largo de la interacción? y/o ¿Será que la sorpresa es un momento de máxima excitación, cargado de mucha intensidad y por lo tanto el niño con autismo decide evitar?

Esto podría relacionarse también con un análisis que realiza Condon (1975) de los aspectos rítmicos corporales de 25 videos de niños con autismo y otras problemáticas graves en la infancia. Este investigador observa que después de emitir un sonido, los sujetos que se encontraban dentro del espectro autista responden no solo cuando se produce el sonido sino que también una segunda vez en una fracción de segundo. Si bien estudios posteriores no comprobaron esta teoría, se observó que si se observaban diferencias disincrónicas en las respuestas de niños con autismo en comparación de los que tienen desarrollo típico (Konstantareas et al.,1978).

Como se dijo anteriormente, lo no esperado para los compañeros interactivos del grupo experimental no genera la risa y placer que se espera suceda al momento del encuentro con un Otro. En este sentido, se puede pensar desde el psicoanálisis, que los niños y niñas con autismo tienen una falta en la internalización de las capacidades intersubjetivas, con una ausencia en las identificaciones, permaneciendo por tanto en una acumulación narcisista

correspondiendo al narcisismo primario absoluto, no logrando migrar hacia el objeto y permaneciendo en el autoerotismo (Basso, 2013). Autores como Christina Laznik, toman este concepto de autismo y profundizan a través de la creación de un *circuito pulsional* en tres tiempos. El primero consta de ir hacia un objeto externo, por ejemplo el recién nacido cuando va hacia el pecho de su madre. La segunda sería cuando se toma a un objeto como parte de su propio cuerpo, por ejemplo agarra el dedo de un Otro. En cuanto al tercer momento de la pulsión, sería hacerse objeto de Otro (Laznik, 2000). El juego de “acá está-acá no está” se caracteriza por este último momento, el niño se pone como objeto de placer y disfrute apareciendo y desapareciendo, sin embargo en la interacción lúdica del grupo experimental se puede observar como esto no está presente al finalizar el juego.

Igualmente, esto puede ser un indicador de una falla en la sincronía afectiva. Guerra (2009) en su descripción sobre el octavo indicador de intersubjetividad, explicó la importancia de este tipo de sincronía para que el indicador cobre validez. A su vez, la utilizó como un noveno indicador describiéndola como un estado de compartir con un Otro un estado afectivo, una experiencia mutua (Guerra, 2009). También, Papoulidi et al., (2018) en su investigación sobre ritmicidad en interacciones intersubjetivas de niños y niñas con autismo y sus madres, incluye dentro de su patrón rítmico a la sintonía afectiva ya que esta población se caracteriza por no estar sintonizados con las expresiones de su compañero comunicativo. En sus hallazgos pudo observar que tanto las madres como los niños y niñas que tenían autismo, mantuvieron un afecto neutral.

Parece relevante retomar el caso de E1 cuando el juego de “acá ta, acá no ta” ya había comenzado. Su madre le pregunta: “¿dónde está?” y el participante señala su dedo, no entendiendo la intención de su compañero interactivo. Geneviève Haag (2015) en una entrevista realizada por Bernard Golse trae el concepto de la mano autoerótica como una etapa del bebé donde pueden haber fantasías de amputación y luego pasar al hemicuerpo, una de las características de los niños y niñas con autismo según la autora. ¿El dedo que muestra E1 estará relacionado al hallazgo que describió la autora?

A modo de síntesis, el juego la escondida es una co-creación de un ritmo en común entre el/la niño/a que ya tiene su propio ritmo y el ritmo de su compañero interactivo. Para que el juego pueda desarrollarse deberán reconocer los tiempos del niño/a y acomodarse a él/ella, con su presencia-ausencia, continuidad-discontinuidad y articulando palabras (Guerra, 2009; Guerra, 2015). Por lo antes expuesto, se puede observar que en los niños y niñas del grupo experimental no se llega a construir una *ritmicidad conjunta* en el juego “la escondida”, mientras que sí se co-crea un ritmo común en el juego control.

Conclusiones

El presente estudio buscó analizar el ritmo de niños y niñas con desarrollo típico y autismo en el juego la escondida, el 8vo indicador de intersubjetividad según Víctor Guerra. Se realizó un microanálisis a través de la observación de videos caseros, obteniendo resultados que coinciden con investigaciones previas.

Por un lado, se observaron diferencias en el inicio de la interacción entre ambos grupos, así como una dificultad en los niños y niñas con autismo para comprender las intenciones del compañero interactivo. Observando “marcaciones” reiteradas de estos para que ocurra el juego, invitando a cuestionar si es una cualidad de los cuidadores de niños y niñas con autismo que se repitan las marcaciones para que ocurran las experiencias interactivas.

Por otro lado, a través de las gráficas se pudo atender a cuestiones rítmicas de forma más detallada. El grupo control dio ilusión de continuidad, mientras que el grupo experimental tuvo momentos de confusión, interrupciones, falta de continuidad y de forma. Lo que pudo afectar el micro ritmo, la discontinuidad que ocurrió en ambos niños del grupo experimental pero que no genera placer y risas en el compañero interactivo ya que ocurrió de forma veloz. También se relacionó con la teoría de Condon sobre una segunda respuesta en niños con autismo, sin embargo no se podría concluir al respecto.

Los hallazgos mostraron una falta de sintonía afectiva entre los niños con autismo y sus compañeros lúdicos, observando una falla en el tercer tiempo del circuito de Laznik, donde no se hacen objetos de Otro, compartiendo el placer de la sorpresa al aparecer al final del juego. Si bien cada integrante que participa en una interacción lúdica comienza con un ritmo propio, luego se co-construye uno en común llamado ritmicidad conjunta. En los niños que se encuentran dentro del espectro autista no se pudo crear pudiendo visualizarse a través de lo expuesto anteriormente.

Por tanto, se observaron diferencias rítmicas en el juego *la escondida* entre el grupo de niños y niñas con desarrollo típico y niños y niñas con autismo. Este hallazgo puede contribuir para la detección temprana de autismo en etapas muy tempranas del desarrollo, y así posibilitar estrategias de intervención oportunas que permitan un mejor desarrollo para estos sujetos.

Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

Se considera como limitación a los obstáculos que impidieron una mayor profundización en el análisis y comparación entre los dos grupos. El análisis de videos caseros realizados por padres puede tener como sesgo que pueden filmar a sus hijos en su mejor momento y no cuando se equivocan o no realizan la actividad.

A su vez, el estudio se vio perjudicado ya que no se filmó al compañero interactivo, únicamente en el video del niño que juega con su hermano. Por lo que es complejo el análisis de la interacción si solo se ve a un participante, no pudiendo observar hacia donde miran los niños y niñas. Respecto al caso de E2, si bien no fue un requisito en la elección de la muestra que el compañero interactivo sea un adulto, que su compañero interactivo sea un niño con autismo pudo alterar los resultados, por lo que se sugiere para futuras investigaciones que el compañero interactivo sea únicamente adultos y así limitarse al análisis de la interacción diada cuidador-bebé en este tipo de juegos.

Al mismo tiempo, hay diversas formas de jugar a la escondida / “acá está - acá no está” lo que dificulta la operacionalización para un posterior análisis comparativo. Taparse con objetos traslúcidos como fue el caso de la ventana, no es lo recomendable ya que puede que alcance a ver a la otra persona y alterar el análisis del juego.

El no saber la edad exacta de todos los niños y niñas que se encuentran dentro del espectro autista, no permite hacer un análisis más detallado y comparativo, impidiendo realizar el promedio y desviación estándar grupal. Así como tampoco poder contribuir a la validez del indicador de intersubjetividad ya que deberían de tener 8 meses.

Se recomienda realizar un análisis de las vocalizaciones del compañero interactivo ya que es interesante cómo realizan las marcaciones y cambian sus tonalidades de voz a lo largo del juego. Se sugiere observar en próximos estudios que sucede con las marcaciones repetidas en las interacciones lúdicas de niños y niñas con autismo.

Así como también sería pertinente para próximas investigaciones utilizar grabaciones que puedan dar cuenta del comienzo y el final del juego, para poder analizar en detalle la ritmicidad y su respectiva forma a lo largo de la escondida y observar si repercute en la sorpresa final.

Referencias

American Psychiatric Association (2014). DSM V 5ta. Ed. *Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Bs As: Editorial Médica Panamericana

Aitken, K., Glasgow, G. & Primary Healthcare Trust (2007) *Intersubjectivity, Affective Neuroscience, and the Neurobiology of Autistic Spectrum Disorders: A systematic review*. Reino Unido.

Alcamí, M., Molins, C., Mollejo, E., Ortiz, P., Pascual, A., Rivas, E., Villanueva, C. (2008) *Guía de diagnóstico y tratamiento de los trastornos del espectro autista. La atención en la Red de Salud Mental*. Salud Madrid. Comunidad de Madrid.

Basso, M. (2013) *Una aproximación psicoanalítica del autismo*. - 1 edición - Buenos Aires: Letra Viva.

Behavioral Observation Research Interactive Software (BORIS) (2016) FRIARD, Olivier Pierre;GAMBA, Marco.

Calmels, D. (2012) *Del sostén a la transgresión: El cuerpo en la crianza*. - 2 edición - Buenos Aires: Biblos.

Camparo, D. & Sosa, V. (2019) *Indicadores de Riesgo para el Desarrollo Infantil (IRDI)*. Facultad de Psicología, Udelar.

Camparo, D. & Hontou, C. (2020) *Indicadores tempranos de TEA*. Facultad de Psicología, Udelar.

Casas de Pereda, M. (1999) *En el camino de la simbolización*. Buenos Aires: Paidós.

Ciccone, A. (2012) *RYTHMICITÉ ET DISCONTINUITÉ DES EXPÉRIENCES CHEZ LE BEBÉ. La vie psychique du bébé. Émergence et construction intersubjective*. Bibliothèque d'inconscient et culture. DUNOD.

Condon, W. S. (1975) *Respuesta múltiple al sonido en niños disfuncionales*. Revista de autismo y la esquizofrenia infantil, v. 5, N°1, p. 37-56.

Dawson, G., & Rogers, S. (2015) *Modelo denver de atención temprana. Estimulación del lenguaje, el aprendizaje y la motivación social*. 2da Ed. Autismo Ávila. Apéndice B.

Freud, S. (1920) *Más allá del principio de placer*. Amorrortu Editores.

Geneviève, H. (2015). *Sur la place des clivages sensoriels dans le développement et les pathologies archaïques*. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2015-5-page-52.htm>

Gergely, G. (2004) *The social construction of the subjective self: The role of affect-mirroring, markedness, and ostensive communication in self development*.

Golse, B. (2006) *De l'intersubjectivité à la subjectivation (co-modalité perceptive du bébé et processus de subjectivation)*. N° 109, p. 25 - 29. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2006-5-page-25.htm>

Guerra, V. (2009) *Indicadores de intersubjetividad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé*. Montevideo.

Guerra, V. (2014) *Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización*. Montevideo: Revista Uruguaya de Psicoanálisis.

Guerra, V. (2015) *El ritmo y la ley materna en la subjetivación y en la clínica in-fantil*. Montevideo: Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea) (120): 133-152

Jerusalinsky, A. (2012) *Desarrollo, formación del psiquismo y riesgo para los trastornos mentales*. En G. V. Polanczyk y Lamberte, M. T. M. R. *Psiquiatría de infancia y adolescencia*. Sao Paulo: Manole.

Laznik, M. (2000) *A voz como primeiro objeto da pulsão oral*. *Estilos clin.* vol.5, N°8. São Paulo

Recuperado

de:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000100008

Maiello, S. (2013) *EN LOS ORÍGENES DEL LENGUAJE Aspectos vocales y rítmicos de la relación primaria y su ausencia en los estados autistas*. Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes. N° 13.

Marcelli (2007) *Entre les microrhythmes et les macrorhythmes : la surprise dans l'interaction mère-bébé*. N° 44 | p.123 - 129. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-spirale-2007-4-page-123.htm>

Mayada Elsabbagh Rachael Bedford, Atsushi Senju, Tony Charman, Andrew Pickles, Mark H. Johnson, & The BASIS Team (2013) *What you see is what you get: contextual modulation of face scanning in typical and atypical development*.

Muratori, F. (2009). *El Autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria (y II)*. Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente, 13, 21-30.

Muratori, F., Narzisi, A., Tancredi, R., Cosenza, Calugi, S., Saviozzi, I., Santocchi, E. y Calderoni, S. (2011) *El CBCL 1.5-5 y la identificación de preescolares con autismo en Italia*.

Muratori, F., Apicella, F., Amendola, F., Chericoni, N., Costanzo, V., Casula, M. & Scattoni, M. (2015) *Early detection of autism spectrum disorders: From retrospective home video studies to prospective 'high risk' sibling studies*. Department of Developmental Neuropsychiatry, Scientific Institute "Fondazione Stella Maris", Viale del Tirreno 331, I-56018 Calambrone, Pisa, Italy.

Papoulidi, A., Papaeliou, C. & Samartzi, S. (2016) *Rhythm in Interactions between Children with Autism Spectrum Disorder and Their Mothers*. Department of Psychology, Panteion University of Social and Political Sciences, Athens, Greece. Department of Pre-school Education Sciences, University of the Aegean, Rhodes, Greece. 5-34.

Stern, D. (1991) *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós. 17-54

Trevarthen, C. (1979). *Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity*. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication* (pp. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press.

Trevarthen, C., & Daniel, S. (2005) *Disorganized rhythm and synchrony: Early signs of autism and Rett syndrome*. *Brain and development*. 27, s25 -s24.

Konstantareas, M., Webster, C. & Oxman, J., (1978) *Condon's multiple-response phenomenon in severely dysfunctional children: An attempt at replication*. *Journal of autism and childhood schizophrenia*. v. 8, n. 4, p. 395-402, 1978

Zabala, A. (2008) *El autismo a la luz de la intersubjetividad. Una comprensión de sus indicadores precoces*. Montevideo: Revista de APPIA N 17. 112-128