

JUEGO MUSICAL Y TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA¹

Mauricio Sebastián Martínez

Universidad de Buenos Aires

Asociación Argentina de Padres de Autistas

Introducción

A medida que los bebés van creciendo comienzan a hacer cosas que nos resultan muy simpáticas y naturales. Es común encontrar una niña de 15 meses de edad sentada en el suelo con sus juguetes mientras que lleva una cuchara de plástico a su boca haciendo “como si” estuviera realmente comiendo. También nos resulta natural ver a un niño de 20 meses llevando en su mano un bloque de madera rojo por un sinuoso camino “como si” se tratara de un auto. Estas actividades tan frecuentes entre los niños suelen recibir el nombre de Juego Funcional (la niña haciendo que come de su cuchara vacía) y Juego Simbólico (el niño utilizando en bloque de madera rojo como si de un auto se tratase). Otra cuestión fascinante de estas actividades es que nadie enseña a los niños a hacer cosas como estas, solos, en principio, adquieren progresivamente la capacidad de realizar diferentes formas de juego.

Sin embargo, lamentablemente, existen algunos niños y niñas que durante su desarrollo no logran adquirir estas habilidades para el juego. Debido a esto, y a otras cuestiones que describiremos más adelante, estos niños reciben el diagnóstico de Autismo o Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA).

Las investigaciones actuales han puesto de manifiesto de manera muy precisa y ordenada el vínculo existente entre el desarrollo del juego y la alteración del desarrollo conocida como autismo. Por otra parte, no es menos cierto que el aspecto más estudiado de la actividad lúdica de los niños en relación al autismo, es justamente el juego simbólico. Afortunadamente, los niños no sólo hacen juego simbólicos durante su desarrollo, ellos también elaboran otros tipos de juego (Véase Español y Firpo en este simposio). Otro tipo de juego que los niños desarrollan es el denominado Juego Musical. A diferencia del Juego Simbólico, hasta donde sabemos, el Juego Musical, no ha sido explorado en niños con autismo. Por tanto, la intención principal de este trabajo es iniciar la exploración del juego musical en niños con autismo.

Indagar en el juego musical puede resultar muy fecundo en relación al conocimiento del desarrollo temprano y sus alteraciones en varios sentidos. En primer lugar, del mismo modo en que el conocimiento del desarrollo del juego de ficción ha posibilitado conocer mejor las alteraciones que se producen en el Autismo, identificar las manifestaciones de juego musical en niños con autismo, puede acercarnos a una mejor comprensión de las alteraciones más tempranas que se presentan en estos cuadros. En segundo lugar, el juego musical, al manifestarse muchas veces en contextos de interacción social, entre adultos y niños o entre niños, puede permitir descubrir cómo son utilizados los componentes musicales que intervienen en la actividad lúdica para la regulación u organización de la interacción social que se desarrolla durante el juego musical. En este caso intentar identificar cómo utilizan los niños con autismo dichos componentes en la co-construcción de actividades conjuntas lúdico musicales, puede permitirnos conocer aspectos muy interesantes de la manifestación de conductas sociales interactivas en personas con alteraciones en su desarrollo. En tercer y último lugar, existe evidencia clara que determinado tipo de actuación del adulto frente a los niños con autismo pueden mejorar el nivel de interacción (contacto visual, gesticulaciones, comunicación, etc.) entre los adultos y los niños con autismo. En tal sentido, dichas actuaciones se encuentran muy vinculadas con elementos presentes en el juego musical. Por tanto, que un adulto realice juego musical de forma intencionada frente a un niño con autismo puede concebirse como una “buena estrategia” al momento de generar interacciones con niños trastornos del desarrollo.

¹ Investigación subsidiada por el proyecto UBACyT P808

El presente trabajo tiene una clara orientación exploratoria. Hasta el momento no hemos podido encontrar aproximaciones al juego musical en niños con autismo o TEA en otros trabajos. Por tanto, nuestra intención es la de ir comenzando a abrir posibles líneas de indagación de este tipo particular de actividad lúdica con el fin de que a futuro podamos ir buscando regularidades que nos permitan comenzar a realizar unas primeras descripciones sobre esta actividad en niños con alteraciones en su desarrollo. Si bien el trabajo que hemos comenzado a desarrollar se encuentra en una fase incipiente, no resulta ser menos cierto que existen algunas cuestiones que deben ser consideradas al momento de iniciar un camino como el que nos proponemos recorrer. Por ejemplo, no podemos aproximarnos desde una perspectiva “todo o nada”, es decir no podemos pensar que en los niños con desarrollo normal tal o cual conducta o habilidad se encuentra presente y en los niños con autismo no. Tampoco podemos aproximarnos sin tener siempre presente que el Autismo o los TEA, como veremos más adelante, son una perturbación global del desarrollo.

El Autismo como un trastorno del desarrollo

En virtud que la comprensión y explicación del autismo ha sufrido grandes cambios y avances desde su primera descripción² destinares algunos párrafos para presentar, de forma muy sintética, los criterios que actualmente definen el Autismo y su vínculo con otras perturbaciones del desarrollo.

En 1943, Leo Kanner y en 1944, Hans Asperger, presentan sus respectivos artículos describiendo los síntomas que consideraban patognomónicos para un tipo de alteración que ellos veían con frecuencia, pero que hasta el momento no había sido descrita en forma sistemática. Dichos síntomas radicaban en la imposibilidad de establecer un contacto social apropiado con las demás personas; alteración en la comunicación y el lenguaje; y la presencia de conductas e intereses restringidos y o estereotipados.

Desde entonces, y hasta la actualidad, dichos síntomas singuen siendo considerados centrales al momento de determinar un diagnóstico clínico. Sin embargo, aquello que ha cambiado es la forma de comprender este trastorno. Actualmente se lo concibe como una alteración cualitativa de las pautas de desarrollo normal, es decir como un trastorno del desarrollo. Según los manuales de diagnóstico DSM IV TR (APA 2000) y CIE 10 (WHO 1993) el Autismo es un trastorno generalizado del desarrollo que se inicia en la infancia y se caracteriza por una desviación y deterioro cualitativo de los patrones normales de interacción social recíproca y los patrones normales de comunicación tanto verbales como no verbales y por la existencia de un repertorio de actividades e intereses restringido, estereotipado y repetitivo. Estos manuales incluyen al autismo dentro de un conjunto más amplio de alteraciones del desarrollo. A este conjunto más amplio se lo denomina Trastornos Generalizados del Desarrollo. El DSM IV TR y la CIE 10 establecen los criterios diagnósticos para cinco trastornos generalizados, ellos son: (1) Trastorno Autista (para referirse a la alteración que hasta ahora hemos denominado como Autismo), (2) Síndrome de Asperger, (3) Síndrome de Rett, (4) Trastorno Desintegrativo de la Niñez, y (5) Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado. El núcleo común de estos trastornos radica en la alteración de la interacción social, de la comunicación y el lenguaje, y por la presencia de pautas de conductas e intereses repetitivos y estereotipados.

Sin embargo, esta tríada de alteraciones (Wing 1988; Wing y Golub, 1979) también suele manifestarse acompañando a otras alteraciones del desarrollo (por ejemplo, Síndrome de X frágil, Esclerosis Tuberosa, etc.) y en personas con diferentes niveles de inteligencia. Para estas manifestaciones de la tríada de alteraciones suele reservarse el concepto de Trastornos del Espectro Autistas. Véase la Figura 1 para ordenar un poco los conceptos. Los Trastornos del Espectro Autistas (o TEA) son alteraciones del desarrollo que suelen presentar, además, la tríada de alteraciones autistas. Dentro de los TEA se ubican los Trastornos Generalizados del Desarrollo (o TGD) que son el conjunto de los cinco trastornos definidos por el DSM IV TR y el CIE 10. Por último, el Autismo (o en forma correcta el Trastorno Autista), es uno de los cinco trastornos del desarrollo definidos en las clasificaciones diagnósticas ofrecidas por el DSM IV TR y el CIE 10.

² Para una exposición detallada de las distintas etapas o épocas que se han sucedido en el estudio y descripción del autismo puede consultarse el trabajo de Ángel Rivière (2001 b).

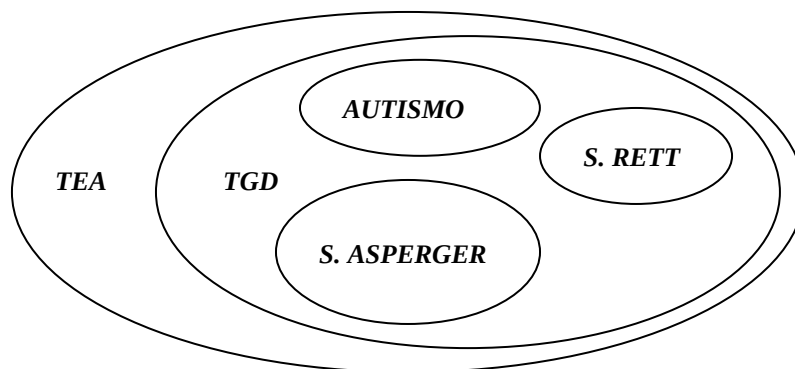


Figura 1

Resumiendo, los TEA son un trastorno del neuro-desarrollo (Lord *et al.*, 2000) que presenta, por un lado, alteraciones en la interacción social y en la comunicación y el lenguaje, y por otro, pautas de conductas e intereses repetitivos y estereotipados (APA 2000; WHO 1993), en personas con diferentes niveles de inteligencia y lenguaje verbal (Frith 2004).

En virtud de los diferentes niveles de alteración, intelectual y lingüístico, las personas con TEA suelen manifestar diferentes grados o niveles de alteración en diferentes áreas del desarrollo. Ángel Rivière, una de las cabezas más lúcidas que ha existido en el ámbito de la investigación y de la clínica referido a los TEA, desarrolló un instrumento que permite valorar cualitativamente doce dimensiones del desarrollo que se alteran sistemáticamente en las personas con TEA. Dicho instrumento se llama IDEA (Inventario De Espectro Autista) (Rivière 1998 b y c y 2001) y establece un continuo de cuatro niveles de alteración para cada una de las dimensiones, las cuales, a su vez, se agrupan en cuatro escalas, conformando el siguiente esquema:

Escala	Dimensión
Escala de trastornos del desarrollo social	Trastornos cualitativos de la relación social
	Trastorno de las capacidades de referencia conjunta
	Trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas
Escala de trastornos de la comunicación y el lenguaje	Trastorno de las funciones comunicativas
	Trastorno cualitativo del lenguaje expresivo
	Trastorno cualitativo del lenguaje receptivo
Escala de trastornos de la anticipación y la flexibilidad	Trastorno de las competencias de anticipación
	Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental
	Trastorno del sentido de la actividad propia
Escala de trastornos de la simbolización	Trastorno de la imaginación y de las capacidades de ficción
	Trastorno de la imitación
	Trastorno de la suspensión

Para cada una de estas dimensiones Rivière estableció cuatro niveles posibles de alteración, ejemplificaremos esto tomando como ejemplo de la escala de trastornos de la simbolización, la dimensión de los trastornos de la imaginación y las capacidades de ficción (dimensión10), que permite dar cuenta, por ejemplo, del nivel de alteración en las capacidades de ficción en general y del juego de ficción en particular.

Nivel 1	Ausencia completa de actividades que sugieran juego funcional o simbólico, así como cualquier clase de expresiones de competencias de ficción.
Nivel 2	Presencia de juegos funcionales (que no implican sustitución de objetos o invención de propiedades consistentes en aplicar a objetos funciones convencionales, de forma simple (Por ejemplo, hacer rodar un cochecito, o llevar una cucharita vacía a la boca). Los juegos funcionales tienden a ser estereotipados, limitados en contenido, poco flexibles y poco espontáneos. Frecuentemente se suscitan desde fuera. No hay juego simbólico
Nivel 3	Juego simbólico evocado, y rara vez por iniciativa propia. La persona en este nivel

	puede tener algunas capacidades incipientes de juego argumental, o de inserción de personajes en situaciones de juego (por ejemplo, empleando figuras de juguete, a las que monta en una camión), pero el juego tiende a ser producido desde fuera más que espontáneo, y muy escasamente flexible y elaborado en comparación con la edad. Frecuentemente es muy obsesivo (el niño tiene que llevar a todas partes sus figuras, sus muñecos, etc.) Puede haber dificultades muy importantes para diferenciar ficción de realidad (no es infrecuente que los niños o adolescentes en este nivel no puedan ver películas violentas en la TV, porque responden como si fueran situaciones reales).
Nivel 4	Capacidades complejas de ficción. La persona con Espectro Autista en este nivel puede crear ficciones elaboradas, pero tienden a ser poco flexibles, muy centradas en torno a un personaje por ejemplo. Hay dificultades sutiles para diferenciar ficción y realidad, y las ficciones tienden a emplearse como recursos para aislarse. En algunos casos, la persona se “sumerge” excesivamente en sus propias ficciones y se aísla en ellas.

Juego y Trastornos del Espectro Autista

Durante el segundo y tercer año de vida una aspecto importante que suele llamar la atención de los padres y demás adultos que se encuentran al cuidado de los niños que más tarde reciben un diagnóstico de autismo o de TEA, suele ser justamente el modo extraño en el cual usan los juguetes, y hasta muchas veces la forma deliberada en la cual los ignoran (Rivière 2000). Un consenso relativamente generalizado en relación a las manifestaciones del juego en los niños con TEA radica en que sus alteraciones más evidentes se observan en dos tipos de actividad lúdica (i) el juego funcional, y (ii) el juego de ficción (Baron Cohen y Bolton 1998, Rivière 2000; Sigman y Capps 2000; Wing 1998).

En cuanto a la emergencia temporal y características del juego funcional sabemos que, *“...Alrededor de los doce meses, es decir en el mismo momento evolutivo en el que los niños usan gestos deícticos para comunicarse con los otros, aprenden en colaboración con los adultos a utilizar instrumentos simples relacionados con sus actividades básicas (comer con cuchara, beber de un vaso); es decir aprenden a utilizarlos funcionalmente o con fines prácticos. Pero además, casi al mismo tiempo, realizan con ellos juego funcional: los usan de modo descontextualizado, sin que su acción tenga los efectos que tendría de realizarse efectivamente...”* (Español 2001, p. 212). Las alteraciones más evidentes respecto esta habilidad suelen hacerse notar cuando los niños con TEA, por ejemplo toman un auto de juguete y hacen girar una y otra vez una de sus ruedas. Pero también suele hacerse evidente en momentos donde el niño debe utilizar instrumentos cuya función se encuentra culturalmente especificada, por ejemplo un tenedor o una cuchara.

Para Jean Piaget (1959/2000) el juego simbólico implica la representación de un objeto ausente. Según él cuando un niño mueve una caja imaginando que es un automóvil, se representa simbólicamente al auto por medio de la caja. Por su parte, Alan Leslie (1987) define al juego de ficción como aquellas situaciones en las que ocurren por lo menos uno de los siguientes hechos: (i) sustitución de objetos; (ii) atribución de propiedades ficticias; y (iii) utilización de objetos imaginados. Las alteraciones del juego simbólico suelen manifestarse a partir de diferentes niveles, recuerde el lector el IDEA, que van desde la ausencia completa y total de sustitución de objetos o atribución de propiedades ficticias, hasta la presencia de éstas pero de forma repetitiva y estereotipada.

La ausencia de este tipo de actividades lúdicas suele ser considerada como un aspecto esencial en las pruebas específicamente diseñadas para la evaluación diagnóstica de los TEA (DiLalla y Rogers 1994; Gilliam 1995; Lord et al 1994; Lord et al; 2000; Lowe y Costello 1988; Rivière 1998 y 2001). Y, además, se ha comprobado, mediante la utilización de pruebas de *screening*, que la ausencia específica del juego de ficción correlaciona con el diagnóstico posterior de TEA (Allison et al 2008; Baron Cohen et al. 1998; Robins et al 2000; Wong et al 2004), tomándose como uno de los indicadores tempranos de la alteración del desarrollo.

Juego Musical y TEA

Caracterización del Juego Musical

El juego musical, concebido de manera amplia, abarca toda actividad lúdica definida en función de la presencia de patrones rítmicos y/o melódicos recurrentes y elaborados (de acuerdo a la estructura repetición-variación) y/o de acuerdo a la sujeción de las conductas a un pulso musical subyacente (Merker 2002; Shifres y Español, 2004; ver Español y Firpo, en este simposio, para una delimitación por autor). Por su parte Merker (2000) define el juego musical como aquella situación en la que, a través de las acciones de la madre, el niño ajusta su timing a un componente que está más allá de la propia acción de la madre y que se constituye como un tercer miembro de la interacción: la estructura métrica de la canción o el juego. En este apartado nuestra intención no es la de dar una definición acabada y completa sobre el juego musical, simplemente al igual que con el juego funcional y de ficción, pretendemos presentarle al lector una definición operativa de este tipo de juego (para una caracterización más amplia y detallada recomendamos leer los demás trabajos que componen el simposio)

Juego Musical y TEA, aspectos relevantes para su indagación

Como ya hemos mencionado, existe clara evidencia que en los TEA el juego (especialmente el funcional y de ficción) presenta alteraciones que van desde la ausencia completa de juego funcional hasta la presencia de juego de ficción pobre y estereotipado. Pero, pensando en el juego musical, antes de iniciar cualquier tipo de análisis, por ejemplo afirmar si se encuentra presente o no y en qué medida alterado en niños con TEA, debemos delimitar algunas cuestiones para poder guiar nuestra exploración. Por tanto, pensamos que un primer marco de indagación puede estar dado por tres elementos: (1) nivel de alteración del juego musical; (2) Contexto social en el cual produce y (3) Componentes que se encuentran presentes, ausentes y/o alterados.

Nivel de Alteración

En principio, y como ya hemos mencionado, no podemos intentar una aproximación del tipo todo o nada, es decir, sabiendo que el juego funcional y el simbólico presentan diferentes niveles de alteración, es esperable encontrar diferentes tipos y niveles de alteración para el juego musical. Por tanto, una exploración de este fenómeno puede ir muy bien encaminada por el sendero enmarcado a través del IDEA, lo cual implicaría, en principio que, ya no sólo la dimensión del juego simbólico estaría alterado, sino que también podría encontrarse o no, eso dependerá de un análisis ulterior más extenso que el desarrollado para este trabajo, alterada la dimensión del juego musical. Una cuestión sumamente interesante respecto de lo que acabamos de decir resulta de indagar si la alteración o no del juego musical es específica de los TEA o si por el contrario existen otras alteraciones del desarrollo (aquellas que no se encuentran dentro del denominado espectro autista) dónde también se evidencien alteraciones de este aspecto del juego.

Contexto Social

Por otra parte, en general las actividades lúdicas en las que se involucran los niños suelen desarrollarse (pensado en un marco de interacción social) en principio, en tres contextos: (I) juego solitario; (ii) juego con pares; y (iii) juego con adultos. Entonces, al momento de realizar algún tipo de análisis resulta más que apropiado establecer el contexto social en el cual se está desarrollando la actividad.

Concepción componencial del Juego Musical

Un último aspecto a considerar antes de comenzar la indagación tiene que ver con la definición misma del juego musical. Si aceptamos que el mismo se elabora a partir de diferentes componentes cabe entonces preguntarse: (i) cuál de estos componentes se encuentra ausente; (ii) e encuentra presente alguno de los componentes en las actividades lúdicas de los niños con TEA; (ii) en qué situaciones se evidencia la presencia o ausencia de juego musical (en solitario o en compañía).

Hacia una primera exploración

Para esta primera exploración se han seleccionado una serie de escenas que tienen algunas características en común: (i) la actividad se produce en un contexto social, más específicamente entre un adulto y un niño, sin embargo no son interacciones espontáneas, esto es en virtud que se desarrollaron con el fin de realizar evaluaciones diagnósticas o sesiones de tratamiento de niños con TEA; (ii) los niños observados presentan diferentes niveles de alteración en su desarrollo; y (iii) en ellas se encuentran presentes algunos de los elementos que configuran el juego musical (ya sea que este lo aporta el adulto o el niño).

Selección de escenas y datos de las mismas

A continuación se describe el contexto social y la finalidad con la cual se produce la interacción entre los niños y adultos en las escenas que se exploran.

Escena Número 1:

Esta escena corresponde a una sesión exploratoria desarrollada por Ángel Rivière y un niño de 3 años 4 meses de edad cronológica. La intención del adulto es la de generar pautas de interacción que pongan de manifiesto las habilidades del niño en relación a las doce dimensiones propuestas por el IDEA.

Escena Número 2:

La escena corresponde a una sesión de tratamiento donde una terapeuta trabaja las capacidades articulatorias de una niña de 4 años 3 meses. El objetivo de la interacción consiste en brindarle modelos a la niña para que pueda copiar la articulación de vocales, consonantes y diferentes palabras.

Escena Número 3:

El fragmento se corresponde a una sesión de evaluación realizada a un niño de 4 años y 4 meses en la cual se está tratando de obtener su edad de desarrollo a través del Perfil Psicoeducacional PEP-R (Schopler et al, 1990) el cual contempla siete áreas del desarrollo (imitación, percepción, motricidad fina, motricidad gruesa, coordinación visual-motora, ejecución cognitiva y cognición verbal).

Escena Número 4:

La escena es parte de una sesión de evaluación de un niño de 3 años y 9 meses con el fin de reobtener su edad de desarrollo medida a través de la Escala Argentina de Inteligencia Sensoriomotriz (EAS) basada en el concepto piagetiano de inteligencia sensoriomotriz (Piaget 1952/1985).

El cuadro que precede presenta información complementaria de cada uno de los niños que participan de la situación de interacción.

Escena	Sexo	EC	ED	Dimensión 10 IDEA	Diagnóstico
1	M	3;4	1;4 ³	Nivel 1	TGD
2	F	4;3	1;9	Nivel 2	TGD
3	M	4;4	2;8	Nivel 3	TGD
4	M	3;9	0;6	Nivel 1	Trastorno Autista (F 84.0 DSM IV TR)

EC: Edad cronológica expresada en años y meses.

ED: Edad de desarrollo mediada a través del PEP-R, Perfil Psicoeducacional – Revisado, (Schopler et al 1990) y expresada en años y meses: A;M.

Algunas cuestiones procedentes de la observación de las escenas

³ La edad de desarrollo de este niño no fue obtenida a través del PEP-R, se obtuvo mediante la aplicación de otras herramientas de evaluación.

Escena Número 1

Si algo resulta particularmente interesante de esta escena es el nivel de atención que consigue el adulto, en este caso Ángel Rivière, por parte del niño hacia su propia acción. Si pensamos que el propio Leo Kanner (1943) afirmaba que la esencia del autismo estaba dada por la marcada soledad y desatención al contexto social, y que esta particular forma de desatención al contexto sigue siendo uno de los aspectos claves para su diagnóstico, cabe preguntarse el por qué de esta atención hacia el adulto. Una pregunta más apropiada o pertinente podría ser ¿qué es lo que hace el adulto en esta situación en particular que llama tanto la atención del niño? Esta escena nos recuerda más a los intercambios prototípicos que reproducen entre el bebé y su madre durante el período de intersubjetividad primaria (Trevarthen 1982), dónde los intercambios entre bebé y adulto se encuentran mediados expresivamente por distintos componentes musicales presentes en la *performance* del adulto (Español 2007, 2008, Español, Martínez y Pattín 2008; Martínez 2007, 2008 y Shifres 2007, 2008). Bajo esta óptica, volviendo a la pregunta anterior, podemos responder a la pregunta diciendo que la elaboración del sonido y movimiento que el adulto realiza es el elemento clave que atrae su atención.

Esta observación cuadra muy bien con los datos actuales existentes en relación a qué tipo de actividades desarrolladas por los adultos son las que más atraen la atención de los niños con autismo. Por ejemplo un estudio desarrollado por Wimpory, Hobson y Nash (2006) da cuenta que los adultos atraen más la atención de los niños con autismo cuando realizan actividades musicales y motrices que cuando presentan actividades de tipo “cognitiva”, es decir intentar actuar por medio de juguetes, rompecabezas, etc.

En tal sentido, la elaboración de sonido y movimiento por parte del adulto puede convertirse en una estrategia de intervención para lograr algún tipo de evolución en los niños más severamente afectados. Por ejemplo, el propio Rivière (1998 b y c; 2001) establece que uno de los objetivos principales para los niños con mayor nivel de afectación en el área de interacción social es el de comenzar a formar parte de su mundo. La estrategia que él propone tiene que ver con dar respuestas contingentes por parte del otro hacia el niño. Desde el punto de vista de nuestro análisis una posible ampliación de dicha estrategia podría radicar en la presentación de sonido y danza de forma elaborada de modo similar al que lo hace un adulto cuando interactúa con un bebé.

La afirmación anterior plantea, en principio, algunas cuestiones. La primera de ellas en relación a que una posible ampliación o ajuste de la estrategia propuesta por Rivière (2001 a) no resulta ser muy novedosa. Es un tipo de abordaje ampliamente difundido por la musicoterapia en general en relación a una estrategia de intervención particular para personas con autismo (Trevarthen, Aitken, Papouidi y Robarts 1998; Wimpory y Nash 1999). Sin embargo, es posible realizar algunas críticas a este tipo de intervenciones atendiendo a diferentes cuestiones: (i) La falta de delimitación concreta del tipo de objetivo planteado para este tipo de intervención, (ii) la no incorporación de estas estrategias en un marco de intervención pensado desde una perspectiva evolutiva (Rivière, 1998a), y (iii) la mayoría de la veces este tipo de intervenciones quedan restringidas a su aplicación por parte de profesionales. Lo cual generaría dificultades intrínsecas para la generalización de aprendizajes a distintos contextos y con distintas personas. Por otra parte las mamás y los papás (o cualquier adulto que conviva con el niño) suelen quedar por fuera de estas intervenciones, desatendiendo a la maestría con la cual contamos todos los adultos al momento de elaborar música y movimiento en *performances* dirigidas a bebés, aquello que se ha denominado parentalidad intuitiva (Papoušek 1996 y Shifres 2007).

Escena Número 2

De esta escena aquello sobre lo cual nos interesaría detenernos tiene que ver con la habilidad preservada de la niña para copiar o imitar el contorno melódico. A medida que la terapeuta de la niña profiere palabras, ella aún cuando no puede articular los sonidos para crear las palabras que escucha, puede de forma clara repetir la prosodia que escucha ante cada una de las palabras que se le presentan. Aquí tenemos un claro ejemplo de preservación de una de las habilidades que pueden ser puestas en juego al momento de desarrollar actividades lúdico - musicales en interacción con otras personas.

Escena Número 3

Esta escena, de la cual formo parte, nos pone nuevamente ante una habilidad preservada como en el caso de la escena anterior. El trabajo presentado por Silvia Español (en este simposio) da cuenta de la perfecta alternancia de turnos que se establece durante una secuencia de juego entre ella misma y una niña, a partir del análisis del movimiento de cada una de ellas. En nuestra escena también se evidencia dicha alternancia, sin embargo (lo cual queda pendiente para un análisis empírico ulterior) pareciera que dicha alternancia no resulta ser “tan limpia” o clara desde la perspectiva del análisis del movimiento. De resultar ser así, y de acontecer en otras interacciones protagonizadas por otros niños y otros adultos, cabría proponerse algunas preguntas en relación al tipo de representación común que deben tener los participantes de una interacción al momento de dar y de tomar el turno en la misma. Por ejemplo: ¿es necesario que los participantes de una interacción se representen el mismo pulso subyacente para poder alternar sus actuaciones sin solaparse con su interlocutor? ¿la dificultad procedente del análisis de la toma de turnos en interacciones se debe a la alteración de algún tipo de representación musical o a otro tipo de representaciones, por ejemplo *metarrepresentaciones*?

Otro aspecto interesante de esta escena procede de un análisis preliminar, realizado en forma conjunta con Santiago Videla, de las características del intercambio de significados durante la interacción. El análisis desarrollado a partir del trabajo de Videla (2008, en este simposio) respecto del intercambio de significados, sugiere que, durante las interacciones entre adultos y niños, lo característico suele ser que adulto o niño retomen en su discurso algo de lo propuesto por el otro. Más particularmente y pensando en el caso del juego musical, el trabajo de Videla presentado en este simposio da cuenta de cómo tanto la adulta como la niña aquello que toman del discurso del otro, para elaborar la interacción, es justamente los aspectos expresivos del discurso.

Sin embargo en la interacción de nuestra escena el único que intenta retomar algo del discurso del otro es justamente el adulto. El niño no toma, sino hasta el final de la interacción, elementos provenientes del discurso del otro. En este caso se nos generan unas cuantas preguntas, a saber: ¿tienen todos los niños esta capacidad? ¿sería esta capacidad un posible límite para distintos niveles de alteración? ¿hay posibilidad de tomar del discurso del otro elementos expresivos musicales para constituir la interacción lúdica? Recordemos para esta última pregunta lo observado en la escena 2 donde la niña era capaz de copiar elementos de la prosodia emitida por su terapeuta.

Escena Número 4

En relación a la última escena queremos detenernos en lo que a primera vista podría ser considerado como una autoestimulación. Resulta ser frecuente encontrar en las personas con mayor grado de alteración en su desarrollo respecto de las dimensiones propuestas por el IDEA (además del retraso mental y ausencia de lenguaje) actividades sin sentido aparente y conductas autoestimulatorias. En el caso del niño que participa de esta escena parece, en primera instancia, una conducta de ese tipo. Sin embargo, para lo cual se requerirán análisis musicales posteriores, los sonidos emitidos parecieran tener una expresividad característica de las performance musicales, podríamos decir que se asemeja al canto. Sin embargo debemos llamarnos a la cautela y esperar a los análisis necesarios antes de afirmar tal o cual cuestión. Sin embargo las preguntas pueden ser planteadas: ¿existe algún tipo de sujeción a un plan musical determinado en los sonidos emitidos? ¿Existe algún nivel de composicionalidad? ¿Se encuentran patrones de rubato, matices dinámicos y marcas de articulación similares a los encontrados en la ejecución musical y en la elaboración de performances de adultos dirigidas a niños? ¿Qué elementos expresivos se encuentran presentes en su “canto”? ¿Es posible rastrear algún origen conocido, por ejemplo algún tema musical, a dichas emisiones verbales?

Punto de partida más que de conclusiones...

Hemos dejado entrever en cada uno de los párrafos correspondientes a la observación de cada escena posibles preguntas que pueden ya, de forma más concreta y ajustada, ir perfilando preguntas e indagaciones empíricas más ajustadas que posibiliten abordar las relaciones entre juego musical y TEA.

En principio creemos que el juego musical puede obrar como ventana para permitirnos acceder al complejo mundo del desarrollo de las personas con Autismo o TEA. La indagación de las relaciones entre esta modalidad de juego en niños y sus alteraciones en el desarrollo nos permitirían abordar, al menos, desde tres perspectivas posibles la cuestión.

1. Se podría ampliar el horizonte del conocimiento sobre el desarrollo y sus alteraciones durante la ontogenia. Hasta el momento no se han realizado análisis pormenorizados del juego musical y su manifestación en el autismo. Además de comprender y explicar otros “productos” del desarrollo como el juego de ficción, si podemos comprender la ontogenia del juego musical podemos aproximarnos un poco más a la comprensión del desarrollo y sus alteraciones.
2. El juego musical en contextos de interacción social, la tratarse de una actividad que emerge de la regulación y/o construcción de una actividad u acción conjunta a partir de elementos musicales, puede posibilitarnos el conocimiento de diferentes elementos que pueden ser puestos en juego durante las interacciones sociales y que pueden encontrarse alterados en personas co TEA, por tanto nos posibilitaría conocer otros elementos que se ponen en juego en las interacciones sociales. Por otra parte, los análisis “musicales” de las interacciones sociales han ido quedando relegados a momentos muy tempranos del desarrollo (durante el primer año de vida del bebé). De esta forma, si se analiza “musicalmente” la actividad lúdica del niño, podemos extender hacia delante, en el desarrollo, los análisis musicales de las interacciones sociales.
3. Un último aspecto puede ser el vínculo entre el conocimiento de las habilidades musicales de los niños con TEA y el diseño de posibles intervenciones.

En relación a los puntos 1 y 2 anteriormente mencionados resulta atractivo pensar que, pueden existir diversas alteraciones en el uso de los diferentes elementos que componen el juego musical. Si encaramos las alteraciones que se manifiestan a través de la noción de continuo, con diferentes niveles de alteración, tal como repropone el IDEA (Rivière, 2001), encontraríamos personas que tengan alterado en un grado muy profundo estas capacidades musicales y, en el extremo opuesto del continuo, personas que poseen algún tipo de alteración mucho más leve donde los componentes musicales de las interacciones se encuentren relativamente preservados. Sin embargo, este modo de ver las cosas termina, en última instancia, generando serios interrogantes en relación al vínculo entre los componentes musicales de las interacciones en personas con TEA y sus subsecuentes alteraciones. Es decir, del mismo modo que ocurre en el lenguaje de las personas con TEA donde encontramos fallas en sus distintos componentes (morfología, sintaxis, semántica, etc.) y en sus diferentes vertientes (expresivas y receptivas), la pregunta termina siendo siempre cuál es el tipo de característica esencial que define al conjunto diverso de alteraciones que presentan las personas con TEA. Puede ocurrirnos que terminemos por preguntarnos cuál es la alteración primaria y común a todas las personas con TEA en relación a la utilización de los elementos musicales que se evidencian durante las interacciones que se producen, por ejemplo, durante el juego musical.

Ángel Rivière, quien ha abordado esta cuestión con su característica agudeza, plantea que, para el caso del lenguaje y sus alteraciones en los TEA, la cuestión ronda en torno a la manera en la cual hacen uso de sus habilidades lingüísticas y comunicativas las personas con TEA. Es decir para Rivière (2001 c, Belinchón, Rivière e Igoa 1992) el déficit primario se encuentra en el aspecto *pragmático* del lenguaje y la comunicación. Las personas con TEA, sea cual fuere su grado o nivel de profundidad de sus alteraciones lingüísticas, tienen en común la dificultad para relacionarse con el medio social, haciendo uso de los diferentes habilidades comunicativas y lingüísticas. Una persona con Trastorno Autista, retraso mental y sin lenguaje verbal, además de no contar con elementos lingüísticos que le permitan regular su interacción con los demás, no desarrolla otro tipo de estrategias comunicativas a tal fin. Lo mismo puede ocurrir, aunque manifestándose de forma diferente, en las personas con Síndrome de Asperger, sin retraso mental y con un desarrollo adecuado de sus habilidades lingüísticas, no cuentan con los recursos pragmáticos que le permitan regular sus interacciones sociales.

Si pensamos en todos los elementos que han sido discutidos en el simposio del cual forma parte este trabajo, resulta evidente que en la escena donde la adulta y la niña (remitirse al trabajo de Silvia Español en este simposio) interactúan espontáneamente en lo que se ha definido como juego musical, cada uno de los elementos analizados se encuentran al servicio de la regulación de la interacción. Así como una mamá utiliza los componentes musicales al momento de elaborar la estimulación que ofrece a su hijo (Dissanayake 2000, Español 2008)

con el fin de regular la interacción social con el bebé, atraer y mantener su atención, y brindar una especie de hermenéutica del mundo que los rodea (Español 2008), y de igual forma en como un músico sentado frente al piano utiliza los determinados recursos expresivos para deleitar y mantener en vilo a su público. Es, precisamente de esa manera, y con los mismos recursos la forma en la cual la adulta y la niña construyen la actividad lúdica musical.

Sin embargo si analizamos las escenas que corresponden a interacciones entre adultos y niños con TEA, aunque podamos decir que los componentes musicales se encuentran presentes en ellos, cabe pensar que el denominador común se encuentra, al igual que en el lenguaje y sus diferentes componentes, en las dificultades presentes al momento de utilizarlos con el fin de iniciar, responder o co-regular algún tipo de actividad conjunta (interacción social).

Por otra parte, siguiendo la idea que dio origen a los trabajos presentados en este simposio y en simposios de reuniones anteriores, si pensamos en el hecho de que es la parentalidad intuitiva (Papoušek 1996 y Shifres 2007) la encargada de transmitir estos elementos reguladores de la interacción, y más tarde de la actividad musical de la vida adulta, podemos acercarnos a otro problema. Aunque la cuestión es más compleja, la idea es que, durante el período denominado intersubjetividad primaria (Trevarthen 1982) la mamá elabora la estimulación que ofrece a su hijo utilizando los diferentes elementos musicales presentes en su contexto cultural. Durante el período posterior, conocido como intersubjetividad secundaria (Trevarthen 1982) el bebé comienza a interactuar con los adultos, ya no sólo en forma diádica, sino en forma triádica, es decir interactúa con los adultos en relación a un objeto o situación que los rodea. Este formato o modo de interacción también se encuentra regulado por medio de este tipo de elementos. Y, un tiempo después emerge en el desarrollo el juego de ficción y musical. En relación a esta ajustada descripción del desarrollo intersubjetivo entrelazado con elementos musicales, la pregunta obligada es, para el caso de los niños con TEA, cómo adquirieron dichos elementos musicales. Nuevamente, para plantear una posible respuesta recurrimos a la genialidad de Ángel Rivière (Rivière y Sotillo 1999/2003). En el caso de las personas con TEA, a partir del análisis de videos hogareños, se ha documentado evidencia que permite sostener que no pareciera existir alteración durante el período de intersubjetividad primaria. Sin embargo no se puede decir lo mismo respecto del período de intersubjetividad secundaria, en el cual suelen hacerse evidentes las primeras manifestaciones claras de la alteración del desarrollo (Allison *et al* 2008; Baron Cohen *et al.* 1998; Rivière 2000). Entonces, volviendo a nuestro interrogante inicial, podríamos pensar que, los niños con TEA que dan muestras de poseer elementos musicales en sus conductas, han adquirido las mismas durante su desarrollo en el período de intersubjetividad primaria. Pero que, cuando su desarrollo ha debido posibilitarles adquirir habilidades para regular la interacción social (lo cual ocurre durante el período de intersubjetividad secundaria) por medio de estos elementos, pareciera que, en principio, los bebés, en los cuales se altera su desarrollo, no pueden “aprender” a utilizar estos recursos para regular los intercambios sociales. Por tanto, a medida que transcurre el tiempo, observamos niños que presentan estas habilidades conservadas, como hemos observado en las escenas que analizamos para este trabajo, pero que no pueden usarlas como elementos regulatorios de su interacción social con otras personas.

Para concluir, simplemente, en relación al punto 3, diremos que la indagación más profunda de las habilidades musicales presentes en los niños con TEA podrían permitir establecer objetivos más ajustados, en relación a la mejora de sus dificultades, para intervenciones de carácter musical o musicoterapéuticas orientadas a la compensación de las alteraciones relacionadas con la interacción social, la referencia conjunta y las capacidades intersubjetivas.

Referencias

- Allison, C., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Charman, T., Richler, J., Pasco, G. y Brayne, C. (2008) The Q-CHAT (Quantitative CHecklist for Autism in Toddlers): A Normally Distributed Quantitative Measure of Autistic Traits at 18–24 Months of Age: Preliminary Report. *Journal of Autism and Developmental Disorders* **38** (8)
- A.P.A. (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fourth Edition. DSM-IV. Washington D.C.: American Psychiatric Association.
- Asperger, H. (1944) *Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter*. Archiv. für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117. (Versión inglesa en Frith, U. *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.)
- Baron Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nightingale, N., Morgan, K., Drew, A. y Charman, T. (1998) Marcadores psicológicos en la detección del autismo infantil en una población amplia. En: A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Baron Cohen, S. y Bolton, P. (1998) *Autismo una guía para padres*. Madrid: Alianza Editorial.
- Belinchón, M., Rivière, A. e Igoa, J.M. (1992) *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid: Trotta (2ª ed. 1994; 3ª ed. 1996; 4ª ed. 1998; 5ª ed. 2000)
- DiLalla, D. y Rogers S. (1994) Domains of the childhood autism rating scale: relevance for diagnosis and treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; **24**: 115-28.
- Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in Early mother-infant Interaction. En N. L. Wallin, B. Merker y S. Brown (eds.) *The Origins of Music*. Cambridge MA: The MIT Press, pp. 389-410.
- Español, S. (2001b) Creación de símbolos y ficción durante el segundo año de vida. *Estudios de Psicología* **22** (2), pp. 207-226
- Español, S. (2007). La elaboración del movimiento entre el bebé y el adulto. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 3-13.
- Español, S. (2008). La entrada al mundo a través de las artes temporales. Número monográfico dedicado a Psicología de la Música. *Estudios de Psicología*, **29** (1), pp. 81-101.
- Español, S., Martínez, M. y Pattín, M. (2008) La base del movimiento en el habla y en el canto dirigidos a bebés. En En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM.
- Frith, U. (2004) *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Editorial Alianza. 2da. Ed.
- Gilliam, J. (1995) *Gilliam autism rating scale*. Austin, TX: Pro-Ed
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, **2**, 217-250
- Leslie, A. M. (1987) Pretense and Representation: The origin of "Theory of Mind". *Psychological Review*, **94** (4), p. 412-426.
- Lord, C. et al. (2000) Autism Spectrum Disorders. *Neuron*. (28) 355-363.
- Lord, C., Rutter, M., Le Couteur, A. (1994) Autism diagnostic interview-revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; **24**: p. 659-85.

- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E. , Leventhal, B., DiLavore, P. et al. (2000) The autism diagnostic observation schedule-generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; **30**, p. 205-23.
- Lowe, M. y Costello, A. (1988) *Symbolic Play Test*. London: NFER-Nelson. 1988
- Martínez, I. (2007). La composicionalidad de la performance adulta en la parentalidad intuitiva. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM.
- Martínez, I, 2008 la composición temporal del habla, el canto y el movimiento en la musicalidad de las interacciones tempranas adulto-infante. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM.
- Merker, B. (2002), Principles of Interactive Behavioral Timing., in C Stevens, D. Burham, G. McPherson, E. Schubert & J. Renwick (Eds.) *Proceedings of the 7th ICMPC*. University of Western Sydney, p149-152.
- Papoušek, M (1996) Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy., in Deliège, I. & Sloboda, J. (Eds.) *Musical Beginnings*, Oxford University Press.
- Piaget, J. (1959/2000) *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1952/1985) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica
- Rivière, A. (1998 a). El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. En A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Rivière, A. (1998 b) Tratamiento y definición del espectro autista I: relaciones sociales y comunicación En: A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Rivière, A. (1998 c) Tratamiento y definición del espectro autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En: A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Rivière, Á. (2000) ¿Cómo aparece el Autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista. En A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El niño pequeño con Autismo*. Madrid: APNA-IMSERSO.
- Rivière, A. (2001 a) *Inventario De Espectro Autista*. Buenos Aires: FUNDEC
- Rivière, Á. (2001 b) *Autismo: orientaciones para la intervención Educativa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rivière, Á, (2001 c) Lenguaje y Autismo. En D. Valdez (Coord) *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Tomo 2. Buenos Aires: FUNDEC
- Rivière, A. y Sotillo, M. (1999/2003). Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonal En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.) *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol III, pp. 181-201. Madrid: Panamericana.

- Robins, D., Fein, D., Barton, M., y Green, J. (2000) The modified Checklist for Autism in Toddlers: An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and developmental disorders*, **31**(2), 131-144;
- Schopler, E., Reichler, R., Bashford, A., Lanshing, M. y Marcus, L. (1990) *Individualized Assessment and Treatment for Autistic and Developmentally Disabled Children*: Vol. 1. Psychoeducational Profile-Revised. Austin, TX: PRO-ED.
- Shifres, F. y Español, S. (2004) Interplay between pretend and musical play. En S.D. Lipscomb, R. Ashley, R.O. Gjerdingen y P. Webster (Eds.) *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*. Adelaide, Australia: Causal production.
- Shifres, F. (2007) La ejecución parental. Los componentes preformativos de las interacciones tempranas. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 13-24.
- Shifres, F. (2008) Expresión musical en la voz hablada y cantada en interacciones adulto-infante. En En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM.
- Sigman, M. y Capps, L. (2000) *Niños y Niñas Autistas*. Madrid: Morata.
- Trevarthen, C. (1978/1982). Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar. En A. Perinat (comp.) *La Comunicación Preverbal*. Barcelona: Ediciones Avesta, pp. 143–181.
- Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D. y Robarts, J. (1998). *Children with Autism. Diagnosis and Interventions to Meet Their Needs*. Londres: Jessica Kingsley.
- Videla, S. (2008) Habla y canto en la discursividad de la estimulación dirigida al bebé. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM
- Wimpory, D., Hobson, P. y Nash, S. (2006) What facilitates social engagement in preschool children with Autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. **37**, (3) 564-573
- Wimpory, D., Nash, S. (1999). Musical interaction play therapy - therapeutic play for children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*. **15**, 17-28.
- Wing, L. y Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **9** 11-29.
- Wing, L. (1988) The continuum of autistic characteristics. En E. Schopler y G. Mesibov (eds.) *Diagnosis and Assessment in Autism*. Nueva York: Plenum
- Wing, L. (1998) *El autismo en niños y adultos. Una guía para la Familia*. Barcelona: Paidós.
- Wong, V., Hui, L., Lee, W. et al. (2004) A modified Screening Tool for Autism (Checklist for Autism in Toddlers (CHAT-23) for Chinese children. *Pediatrics*. **114**(2): e166- e176.
- World Health Organization (1993): *Mental Disorders: A glossary and guide to their classification in accordance with the 10th*. Revision of the International Classification of Diseases. ICD-10. Ginebra: World Health Organization.