

# **El contacto psicológico entre cuerpos sonoros en movimiento. Nota editorial del número monográfico Intersubjetividad y Musicalidad Comunicativa.**

Español, Silvia.

Cita:

Español, Silvia (2011). *El contacto psicológico entre cuerpos sonoros en movimiento. Nota editorial del número monográfico Intersubjetividad y Musicalidad Comunicativa. Psicología del Desarrollo, 2.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/silvia.espanol/103>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pH0V/atp>

Volumen 1 - Número 2 - Diciembre 2011

# Psicología del Desarrollo Psicología del Desarrollo Psicología del Desarrollo

## Índice

### Nota Editorial

Silvia Español

### Artículos

Intersubjetividad y Teoría de la Mente. Un mapa para comprender sus relaciones y las diversas formas que adopta su investigación

Maurico Martínez

La expresión en el canto dirigido al bebé. Aspectos funcionales y problemas metodológicos

Favio Shifres

Reciprocidad y movimiento en las interacciones tempranas

Vivian Ospina Tascón

Manifestaciones del Juego Musical durante el tercer año de vida

Mauricio Martínez, Mariana Bordoni Y Rosario Camarasa

Imitación mutua y juego musical en la infancia

Mariana Bordoni e Isabel C. Martínez

### Reseña

Daniel N. Stern. Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development. Oxford: Oxford University Press, 2010.

Rosario Camarasa

Volumen 1 - Número 2 - Diciembre 2011

Psicología del Desarrollo



FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
Y RELACIONES HUMANAS

ISSN 1853-8746

# Psicología del Desarrollo

Volumen 1 - Número 2 - Diciembre 2011

[www.uai.edu.ar](http://www.uai.edu.ar)



**UAI**

Universidad Abierta  
Interamericana

# Psicología del Desarrollo

**Director / Editor:** J. Fernando Adrover

**Editor Asociado:** Silvia Español

## Consejo Editorial

**Javier Aguado Orea** (Universidad de Zaragoza, España)

**Ricardo Baquero** (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina)

**Merim Bilalic** (Universität Tübingen, Deutschland)

**Mario Carretero** (Universidad Autónoma de Madrid, España; FLACSO, Argentina)

**Guillermo Campitelli** (Universidad Abierta Interamericana, Argentina; Edith Cowan University, Australia)

**Antonio Castorina** (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

**María Elena Colombo** (Universidad Abierta Interamericana, Argentina)

**Silvia Español** (FLACSO, Argentina)

**Manuel Froufe** (Universidad Autónoma de Madrid, España)

**Fernand Gobet** (Brunel University, United Kingdom)

**Edith Labos** (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

**Olga Peralta** (Universidad Abierta Interamericana, Argentina)

**Adriana Silvestri** (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

**Daniel Valdéz** (Universidad de Buenos Aires, Argentina; FLACSO, Argentina)

Diseño editorial: Sabrina Maia Cafiero

©Universidad Abierta Interamericana

**ISSN 1853-8746**

Impreso en Argentina – Printed in Argentina

2011 Universidad Abierta Interamericana, Chacabuco 90, 1er. Piso.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tel.: 4342-7788.

www.uai.edu.ar

Derechos reservados, prohibida su reproducción total o parcial, su almacenamiento en sistemas informáticos, su transmisión por medios electrónicos, fotocopias y otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Esta edición se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2011 en Bibliografika de Voros S.A. Bucarelli 1160, Buenos Aires.

www.bibliografika.com

## Instrucciones para autores

El estilo y formato de los manuscritos deben conformar las especificaciones del "Publication Manual of the American Psychological Association (5th ed.)".

Los manuscritos deben presentarse en doble espacio a lo largo de todo el artículo con número de página en cada uno de ellas.

La página de título del artículo debe contener solamente:

- (1) El título del artículo, el nombre y la dirección del autor o los autores.
- (2) Un título corto que no exceda los 40 caracteres (incluyendo espacios) que se utilizará como encabezamiento de cada página del artículo.
- (3) Nombre, dirección, teléfono, fax y e-mail del autor con el cual el editor se comunicará.

La longitud máxima del manuscrito es entre 4000 y 5000 palabras, dependiendo del número de tablas y figuras. Si el texto es de 5000 palabras se podrán incluir 1 figura y 1 tabla; si el texto es de 4000 palabras se podrán incluir hasta 3 figuras y 3 tablas.

## Título

El título debe ser lo más conciso posible.

## Resumen y abstract

Un resumen en castellano y un abstract en inglés de entre 100 y 250 palabras deben seguir la página del título en una página aparte. Luego del resumen deben indicarse hasta 5 palabras clave y luego del abstract hasta 5 keywords.

Títulos de secciones

Indicar títulos y subtítulos de secciones dentro del artículo con claridad. No usar números para los mismos.

## Agradecimientos

Deben ser lo más breve posible y presentados en una página aparte después de los abstracts.

## Permiso para citar

Toda cita mayor a 6 líneas debe tener una autorización formal escrita para citar del propietario del copyright.

## Notas al pie de página

Deben ser evitadas, a no ser que sea absolutamente necesario incluirlas. En este caso deben indicarse con números en el texto y desarrollarse en una sección separada al final del manuscrito.

## Citaciones dentro del texto

Las citas en el texto pueden ser de dos formas.

a) Se indica el año de publicación en paréntesis después del nombre del autor o los autores. Por ejemplo, "Castelli y Sarmiento (1972) mostraron que la memoria de corto plazo tiene una capacidad limitada".

b) Se indica el autor o autores y el año de publicación dentro del paréntesis. Por ejemplo, "Se demostró que la memoria de corto plazo tiene una capacidad limitada (Castelli & Sarmiento, 1972)".

Nótese que se escribe "y" dentro del texto y "&" dentro del paréntesis. Cuando se cita más de un artículo entre paréntesis, deben estar separados por punto y coma. Por ejemplo, "Se demostró que la memoria de corto plazo tiene una capacidad limitada (Castelli & Sarmiento, 1972; Paso & Belgrano, 1986)".

En el caso de citarse más de un artículo del mismo autor o autores, solamente se escribe el año de las publicaciones subsiguientes, sin repetir el autor o los autores. Por ejemplo, "Se demostró que la memoria de corto plazo tiene una capacidad limitada (Castelli & Sarmiento, 1972, 1986)".

En el caso de citarse dos o más artículos del mismo autor o autores y que éstos correspondan al mismo año se agregará una letra que los diferencie. Esto debe reflejarse, asimismo, en la lista de referencias. Por ejemplo, "Se demostró que la memoria de corto plazo tiene una capacidad limitada (Castelli & Sarmiento, 1972a, 1972b)".

En el caso de citar artículos de entre 3 y 6 autores, la primera citación

debe incluir a todos los autores; en las citaciones subsiguientes debe incluirse solamente el nombre del primer autor seguido de "et al."

En el caso de citarse artículos de más de 6 autores, la primera citación debe incluir los nombres de los primeros 6 autores seguidos de "et al." y en las citaciones subsiguientes solamente el nombre del primer autor seguido de "et al."

## Lista de referencias

Una lista de todas las referencias que se incluyeron en el artículo debe incluirse al final del artículo en orden alfabético (o cronológico si existiera más de una referencia del mismo autor). Esta lista de presentarse en página aparte y en doble espacio. El título de las revistas y libros deben incluirse completos y en letra itálica, junto con el número de la página inicial y final de los artículos en el caso de artículos de revistas y capítulos en caso de volúmenes editados.

## Ejemplos:

### Libros:

Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of human memory*. Hove, UK: Psychology Press.

### Capítulos en libros editados:

Plomin, R., & Dale, P. S. (2000). Genetics and early language development: A UK study of twins. In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 35-51). Hove, UK: Psychology Press.

### Artículo de revista:

Schwartz, M. F., & Hodgson, C. (2002). A new multiword naming deficit: Evidence and interpretation. *Cognitive Neuropsychology*, 19, 263-288.

### Tablas

Deben incluirse la menor cantidad de tablas posible. Cada una de ellas debe presentarse con interlineado doble en una página separada, proveyendo el encabezamiento (por ejemplo, "Tabla 2") en números arábigos, seguido de la leyenda, seguido de la tabla. La instrucción de dónde incluir la tabla debe proveerse en una línea separada dentro del texto del artículo con la siguiente inscripción: "Incluir tabla 2 aproximadamente aquí".

### Figuras

Figuras deben utilizarse solamente cuando es esencial. Nunca deben presentarse los mismos datos en una tabla y en una figura. Cada figura debe presentarse en una página separada, no integradas en el texto. El autor debe asegurarse que los ejes de los gráficos tengan las etiquetas correctas y que se coloquen las unidades correctas.

### Leyendas de las figuras

Las leyendas de las figuras deben presentarse en una sección separada con el encabezamiento "Figura 2" en números arábigos. Las instrucciones de dónde colocar la figura deben proveerse en líneas separadas dentro del texto con la siguiente inscripción: "Incluir Figura 2 aproximadamente aquí".

### Estadística

Resultados de tests estadísticos deben presentarse de la siguiente forma: "... los resultados mostraron un efecto de grupo,  $F(2, 21) = 13.74$ ,  $MSE = 451.98$ ,  $p .001$ , pero no hubo efecto de ensayos repetidos,  $F(5, 105) = 1.44$ ,  $MSE = 17.70$ , y no hubo interacción,  $F(10, 105) = 1.34$ ,  $MSE = 17.70$ ." Otros tests deben reportarse de forma similar. Para una explicación completa consúltese APA Publication Manual (5th ed.), páginas 136 a 147.

### Abreviaturas

Las mismas deben evitarse. Solamente utilizar las abreviaturas conocidas para el universo de psicólogos científicos (por ejemplo, "TR" por "Tiempo de Reacción").

# **Psicología del Desarrollo**

**Buenos Aires 2011**

Editorial Universidad Abierta Interamericana



## ÍNDICE

<b>NOTA EDITORIAL</b>	
Silvia Español	5
<b>ARTÍCULOS</b>	
<b>Intersubjetividad y Teoría de la Mente. Un mapa para comprender sus relaciones y las diversas formas que adopta su investigación</b>	
Maurico Martínez	9
<b>La expresión en el canto dirigido al bebé. Aspectos funcionales y problemas metodológicos</b>	
Favio Shifres	29
<b>Reciprocidad y movimiento en las interacciones tempranas</b>	
Vivian Ospina Tascón	43
<b>Manifestaciones del Juego Musical durante el tercer año de vida</b>	
Mauricio Martínez, Mariana Bordoni Y Rosario Camarasa	57
<b>Imitación mutua y juego musical en la infancia</b>	
Mariana Bordoni E Isabel C. Martínez	69
<b>RESEÑA</b>	
<b>Daniel N. Stern. Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development. Oxford: Oxford University Press, 2010.</b>	
Rosario Camarasa	79



## EDITORIAL

### El contacto psicológico entre cuerpos sonoros en movimiento

Nuestra subjetividad -el modo propio de orientarnos, contactarnos y comprender el mundo- empieza a constituirse desde el nacimiento, en un escenario marcado por un rasgo de nuestra especie: ser seres altriciales, indefensos y pocos desarrollados en el momento de nacer. Todos nosotros pasamos por una estancia de inmadurez prolongada, un período extenso en el cual precisamos del cuidado del otro. Durante ese período, los sonidos y movimientos que recibimos y emitimos tejen una matriz cuya importancia para el desarrollo estamos empezando a comprender.

El bebé inmaduro (marcadamente más inmaduro que las crías de otros mamíferos e incluso de los primates no humanos más cercanos), dependiente del otro para la supervivencia, requiere y despierta cuidado y protección. El adulto, dotado de impulsos básicos, plenamente tamizados con las herramientas de su cultura, lo protege; genera un andamiaje que pondera y completa, de manera intuitiva y no consciente, el menor repertorio conductual del bebé. El andamiaje adulto se genera con dos elementos: movimiento y sonido. Y los mismos elementos constituyen el repertorio conductual del bebé. Los sonidos y movimientos que ambos producen, aunque con grados asimétricos de complejidad y con rangos de sentido extremadamente disímiles, se organizan de modos particulares en el tiempo y en el espacio. Estos modos, junto con la experiencia de la mirada mutua, producen una forma novedosa de encuentro entre los seres vivos: las experiencias de intersubjetividad tempranas. En otras palabras, dan lugar al primer modo de contacto íntimo que, como no podría ser de otra manera, es corporal y psicológico a la vez. Así, como consecuencia de la matriz social que requiere vitalmente nuestro extenso período de inmadurez prolongada, los primeros atisbos de subjetividad emergen desde la experiencia de intimidad con el otro.

En los estados iniciales de intersubjetividad, la subjetividad incipiente de uno se pone en contacto con la subjetividad plenamente desarrollada del otro, interactuando y conociéndose corporalmente, imitándose y compartiendo los patrones temporales de los sonidos y movimientos que producen. Son éstos los modos iniciales, fundantes, de la intersubjetividad humana. Pero no son los únicos. Si entendemos que la intersubjetividad abarca todos los modos posibles en que una subjetividad toma como objeto o se orienta a otra subjetividad, entonces, ciertamente estos modos básicos están lejos de agotar los modos posibles. Hay lo que Ángel Rivière llamaba un modo proustiano de intersubjetividad, que recurre a una compleja arquitectura subyacente de atribuciones de representaciones y de representaciones acerca de representaciones, en el que jugamos con una intrincada maraña de relaciones entre creencias verdaderas y falsas, emociones y sentimientos, que definen los “dimes y diretes” de los que se componen las historias, novelas, humanas (Rivière, 2000/2003). Aunque el núcleo estructural básico es asequible alrededor de los 4 años y medio (y tal vez antes), este tipo recursivo de intersubjetividad se complejiza imparablemente a medida que vivimos nuestra narrable vida humana. Y también están las experiencias empáticas en las que nos ponemos en la piel o en los zapatos del otro; modos de intersubjetividad que logramos accediendo introspectivamente a nuestros pensamientos, emociones y modos de sentir, y proyectándolos simuladamente en los demás; es decir, identificándonos empática o imaginativamente con los otros. Estos modos de intersubjetividad que pueden acompañar o teñir al anterior, requieren también de capacidades complejas, tal vez de emergencia un poco previa en el desarrollo, de toma de perspectiva, introspección y proyección. Este monográfico no se ocupa de estos modos sino que se centra en las experiencias de intersubjetividad tempranas.

Las experiencias de intersubjetividad tempranas, en las que el contacto corporal y la reciprocidad son definitorios, están siendo abordadas en psicología del desarrollo desde lo que se denomina “perspectiva de segunda persona”. Aunque fundantes, estos modos de intersubjetividad cambian y se complejizan a cada paso del desarrollo. Tal es así que, desde la misma perspectiva de segunda persona, en el ámbito de la filosofía de la mente se



intentan comprender las experiencias de intersubjetividad adultas. Sin embargo, no conocemos aún su recorrido ontogenético. En este monográfico pueden encontrarse algunos intentos para ir perfilándolo.

A diferencia de los modos de intersubjetividad metarrepresentacional y empática, las experiencias más tempranas de intersubjetividad son esencialmente simpáticas, suponen estados de “sentir con” el otro. Los humanos mostramos una marcada capacidad y tendencia a acomplarnos con el contorno y el ritmo del gesto motor y del gesto sonoro del otro. El acople del gesto motor (la forma, la tensión, la dinámica y organización temporal del movimiento) y del gesto sonoro (el timbre, el contorno melódico, la dinámica y la organización temporal del sonido) ente las personas están basados en la musicalidad que nos caracteriza a todos los humanos. Como señala Trevarthen (1999/2000), la musicalidad está en cada uno y en todos nosotros, permanentemente; conduce a la simpatía saltando las diferencias culturales e históricas e individuales, desde la infancia hasta la vejez.

En las experiencias de intersubjetividad tempranas, que ocurren entre cuerpos sonoros en movimiento, el “sentir con” el otro está ampliamente facilitado por nuestra propia vitalidad básica. Los sonidos y movimientos que producen adulto y bebé están cargados de musicalidad y suponen con cierta asiduidad el acoplamiento, más o menos logrado, del gesto sonoro y motor de uno y otro. Malloch y Trevarthen (2009) denominan a este particular modo de intersubjetividad “musicalidad comunicativa”. La musicalidad comunicativa entre adulto y bebé durante el primer año de vida (especialmente durante los primeros siete u ocho meses) es un tema central de este monográfico. También lo son algunas de sus manifestaciones posteriores en el desarrollo, específicamente las que ocurren en situaciones de juego musical interactivo durante el tercer año de vida.

La musicalidad comunicativa no requiere de los conocimientos y habilidades de la música y la danza propiamente dichas. Pero, claro está, la música y la danza, cuando son performativas, suponen, especifican y tornan más sofisticados los acoplamientos sonoros y motores de la musicalidad comunicativa. Por tal motivo, estudiar las interacciones tempranas con las herramientas conceptuales y metodológicas de las artes temporales en las que la musicalidad comunicativa encuentra su máxima expresión es una opción razonable que adoptan todos los trabajos empíricos que aquí se presentan.

Componen este monográfico un texto teórico, cuatro trabajos empíricos y una reseña de libro. El primer artículo expone la perspectiva de segunda persona, la ubica entre los otros modos posibles de intersubjetividad y señala su vínculo con la musicalidad comunicativa. El último es una reseña del libro reciente de Daniel Stern, uno de los autores que más ha contribuido a la comprensión de la intersubjetividad temprana y su enlace con las artes temporales. Enmarcados entre el texto teórico y la reseña del libro se presentan cuatro trabajos empíricos que responden a la perspectiva de segunda persona en el estudio de la intersubjetividad y se focalizan en diferentes manifestaciones de la musicalidad comunicativa utilizando herramientas provenientes de las artes temporales.

La mayoría de los artículos son versiones ampliadas de trabajos presentados en el X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música, organizado por SACCOM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música) en julio de 2011. Todos ellos están vinculados con el proyecto Intersecciones entre la experiencia musical y la infancia temprana en el marco de la cognición corporeizada, (PICT-2008-0927), financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica

En primer lugar, Mauricio Martínez elabora un mapa conceptual, sistemático y riguroso, en el que ubica las diversas y disímiles investigaciones en Intersubjetividad y Teoría de la Mente. Luego de describirlas y ubicarlas en el mapa, las agrupa de acuerdo a la perspectiva teórica desde la que son estudiadas. Desarrolla con más detalle la perspectiva de segunda persona, focalizándose en sus rasgos distintivos y centrándose en sus aportes más actuales. Brinda así un panorama detallado, claro y actual, de un ámbito de investigación que por su naturaleza multidisciplinaria es de difícil aprehensión.

En segundo lugar, Favio Shifres se ocupa de dos actividades sonoras centrales del andamiaje parental. Reseña primero los estudios musicales realizados sobre el Habla Dirigida al Bebé y sus particularidades expresivas y los

compara luego con los pocos estudios sobre el El Canto Dirigido al Bebé, la mayoría provenientes de la tradición cognitivista clásica. Seguidamente, presenta un estudio micro-analítico sobre el Canto Dirigido al Bebé que reúne aportes del análisis microgenético en psicología del desarrollo y de los estudios en ejecución musical. Acompañado con un soporte teórico musicológico. El trabajo saca a luz rasgos no previstos del Canto Dirigido al Bebé.

En tercer lugar, Vivian Ospina analiza el movimiento de una madre y su beba con el fin de detectar los rasgos, invisibles a una observación en tiempo real, que contribuyen al establecimiento de la reciprocidad. Mediante un estudio microgenético del movimiento, que incorpora categorías de análisis provenientes de la danza, pone el foco en el despliegue de movimientos de la beba y muestra cómo emergen las co-creaciones corporales y cómo se organiza el flujo de encuentros y desencuentros entre madre y bebé.

Bajo la hipótesis de que las actividades propias de la musicalidad comunicativa no se pierden en el desarrollo sino que se continúan y adquieren cada vez mayor complejidad, el equipo fue elaborando en los últimos años el concepto de juego musical. Un tipo de juego en el que, por su naturaleza no representacional o temática y por los elementos que lo constituyen, resuenan las artes temporales. Los siguientes dos trabajos abordan el estudio del juego musical.

Mauricio Martínez, Mariana Bordoni y Rosario Camarasa realizan una exhaustiva revisión del concepto, de la definición operacional y del comportamiento del juego musical. Presentan los resultados de un estudio observacional-longitudinal centrado en dos diadas adulto-niño durante el tercer año de vida, realizado por el equipo de investigación; destacan los rasgos del juego musical prototípico; y analizan los vínculos del juego musical con el juego simbólico y el juego protagonizado infantil. Inician luego la primera exploración sistemática de los diversos tipos de juego musical que se desarrollan durante el tercer año de vida.

En quinto lugar, Mariana Bordoni e Isabel C. Martínez analizan la incidencia de la imitación mutua, clásicamente analizada en el contexto de las protoconversaciones tempranas, en el juego musical interactivo. Realizan un estudio micro-analítico de un caso de juego musical prototípico que combina categorías propias del estudio de la imitación mutua con el análisis de las variaciones temporales, dinámicas, articulatorias y de entonación de las alocuciones de cada participante. El microanálisis arroja datos llamativos acerca de la ejecución de ambas participantes y del carácter expresivo de las variaciones que matizan la imitación mutua.

Finalmente, Rosario Camarasa reseña *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*, el libro de Daniel Stern recientemente publicado. La escritura, clara y a tono con la profundidad de los temas tratados en el libro, hace de la reseña una introducción rigurosa y sensible a este libro en el que confluye la larga trayectoria de Stern en el estudio de la experiencia dinámica, en las interacciones adulto-bebé y en la clínica psicoanalítica, con su actual puesta en relieve del movimiento en lo que denomina la péntada dinámica fundamental. El bebé visto desde la clínica y desde la psicología cognitiva -seña de distinción del pensamiento de Stern- se refleja en esta reseña que acude, con criterio, a otros aportes para resaltarlos.

Silvia Español  
CONICET- FLACSO

## REFERENCIAS

Rivière, Á. (2000/2003). *Teoría de la Mente y meta-representación*. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comp.) (2003) Ángel Rivière. *Obras Escogidas*, Vol I, (pp. 191-231). Madrid: Panamericana

Trevarthen, C. (1999/2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiæ*, Special Issue, 155-215.

Malloch, S. y Trevarthen, C. (Eds.) (2009). *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.



## Intersubjetividad y Teoría de la Mente

Mauricio Martínez  
ANPCyT - FLACSO - APAdEA  
Buenos Aires, Argentina

### RESUMEN

Intersubjetividad y Teoría de la Mente son actualmente dos conceptos recurrentes en la investigación en el ámbito de la psicología del desarrollo. Adentrarse en ellos y en sus relaciones puede resultar complejo si no se tiene un mapa que permita identificar el territorio. La finalidad de este artículo es trazar los límites y coordenadas de ese mapa. Para ello; se revisa sucintamente la emergencia histórica de ambos conceptos. Luego se propone, a partir de dos argumentos, la posibilidad de recurrir a una noción amplia de Intersubjetividad que subsuma a ambos como estrategia para comprender sus íntimas relaciones. A continuación se analiza la noción amplia de Intersubjetividad tratándola como una categoría natural. A partir de dicho análisis se proponen tres ejes que permiten ubicar en el mapa las diversas y disímiles investigaciones. Se reseñan por último las perspectivas de primera, tercera y segunda persona a partir de las cuales se agrupan las distintas investigaciones. Se presta especial interés a la perspectiva de segunda persona por ser la menos divulgada.

**Palabras clave:** intersubjetividad, teoría de la mente, perspectiva de segunda persona.

---

### ABSTRACT

Intersubjectivity and Theory of Mind are currently two recurrent concepts in research in the field of developmental psychology. Getting into them and in their relationships can result in a complex task if we don't have a map that helps to identify the territory. The purpose of this paper is to draw the boundaries and coordinates of this map. For that purpose a succinct review of the historical emergence of both concepts was performed. Based on two arguments, we propose the possibility of using a broad notion of intersubjectivity that subsumes both, as a strategy to understand its intimate relationships. Further on, we analyze the broad notion of Intersubjectivity treating it as a natural category. This analysis allows for the allocation of the diverse and unequal research on the map considering three axes that enable for that allocation. Finally, we review the first, third and second person approaches from which the investigations are grouped. Since it has been the least explored, we give special attention to the second person approach.

**Key words:** intersubjectivity, theory of mind, second person approach.

## NOTA DEL AUTOR

En este artículo se presentan algunas de las ideas expuestas en la tesis que presenté en FLACSO-UAM para obtener el grado de magíster. La tesis fue dirigida por la Dra. Silvia Español, a ella toda mi gratitud.

## NOTAS

1. La Tarea de Falsa Creencia, evalúa la capacidad de los niños para reconocer creencias falsas. La misma puede desarrollarse utilizando diversos formatos y materiales. La forma canónica de realizar la tarea consiste en: Presentar al niño una historia donde participan dos personajes (x) e (y), donde uno de ellos, (x) coloca un objeto en un lugar o recipiente determinado. A continuación este personaje (x) se retira de la escena. El personaje (y) toma el objeto del lugar/recipiente donde lo dejó (x) y lo coloca en otro lugar/recipiente. A continuación se hace regresar a (x) a la escena, quien no ha visto lo sucedido. Luego se le pregunta al niño: (i) dónde irá a buscar (x) el objeto (pregunta por la predicción de la acción); (ii) dónde cree (x) que está el objeto (pregunta por la creencia), y (iii) dónde había guardado (x) el objeto (pregunta control).

---

## Intersubjetividad y Teoría de la Mente. Un mapa para comprender sus relaciones y las diversas formas que adopta su investigación

Uno de los grandes tópicos de investigación y de debate actual en psicología del desarrollo es el que se interesa por cómo desarrollan los bebés y niños la capacidad de comprender y entender a los demás. En el marco de este tópico dos conceptos emergen visiblemente: intersubjetividad y Teoría de la Mente. Ambos conceptos desempeñaron y desempeñan un papel crucial en las idas y vueltas que se suscitan entres quienes intentan comprender cómo logran los niños, en un período de tiempo muy breve, convertirse en psicólogos naturales (Rivière, 1991), es decir, cómo desarrollan la capacidad de comprender que la conducta de las personas se rige por intenciones, deseos, creencias, suposiciones, etc. El campo de batalla -de investigación y debate- es amplio. Existen lugares recónditos, poco explorados, otros mucho más cercanos y conocidos. La topografía del terreno en el cual se libra la pugna por explicar y comprender el desarrollo de cómo comprendemos a los demás (y a nosotros mismos) es compleja, sinuosa, y extensa. En el presente artículo intentaremos ofrecer un mapa que nos permita orientarnos en la vastedad del terreno.

### UN POCO DE HISTORIA

Los conceptos que nos interesan se acuñaron y emergieron en el ámbito de la psicología del desarrollo siguiendo recorridos diferentes pero en la misma época, durante la década de 1970 y principios de la década de 1980. Pese a ser dos conceptos importantes en la psicología del desarrollo su gestación intelectual proviene de ámbitos limítrofes, el de intersubjetividad llega de la mano de un biólogo, Colwyn Trevarthen, y el de Teoría de la Mente de la mano de un filósofo, Daniel Dennett y de dos primatólogos, David Premack y Guy Woodruff.

### INTERSUBJETIVIDAD TEMPRANA: PRIMARIA Y SECUNDARIA

Se adjudica a Colwyn Trevarthen haber acuñado los conceptos de intersubjetividad primaria y secundaria. Su trabajo comenzó hacia finales de la década de 1960 de la mano de Bruner, con quien trabajó en el programa de investigación sobre desarrollo intelectual en la universidad de Harvard (Trevarthen, 1998). La idea de una intersubjetividad innata, elaborada a partir de los datos obtenidos en los estudios donde observó las interacciones entre bebés y sus madres, fue propuesta durante la década de 1970 (Trevarthen, 1974 y 1979). Su concepción de intersubjetividad rompía por aquel entonces con la visión solipsista que del bebé se tenía al amparo del pensamiento piagetiano y freudiano (Trevarthen, 1998). Junto a Penélope Hubley y Lynne Murray identificó y describió dos modos diferentes en los cuales los bebés se involucraban intersubjetivamente con sus figuras de crianza. Intersubjetividad primaria fue el término elegido para describir los intercambios temporal y emocionalmente regulados que se observan en las tempranas interacciones diádicas que se establecen entre la mamá y el bebé durante el período comprendido entre los 2 y los 9 meses (Murray & Trevarthen, 1985; Trevarthen 1998). Trevarthen (1998) menciona también que los datos sobre imitación neonatal (Maratos, 1973, 1982; Meltzoff & Moore, 1977), las "protoconversaciones" descritas por Bateson (1971, 1875, 1979) y la sincronía interactiva observada por Condon y Sander (1974), suelen citarse como indicadores o manifestaciones de la intersubjetividad primaria.

El término intersubjetividad secundaria fue elegido para describir aquellas situaciones en las que el bebé es capaz de combinar en la interacción con su mamá dos tipos de actos, los práxicos - señalar con el dedo, mostrar, dar, ofrecer, tomar objeto, manipulación consecutiva, imitación práxica, regular la acción sobre el objeto, resistirse, tocar con objeto, extender la mano- y los interpersonales -sonreír, vocalizar, mirar a la cara del otro, extender los brazos hacia el adulto,

tocar al otro, imitación vocal- (Hubley & Trevarthen, 1979). Este tipo de intercambio o contacto psicológico emerge entre los 9 y 12 meses.

En definitiva, la concepción de Trevarthen sobre la intersubjetividad "... no es nada menos que una teoría de cómo las mentes humanas, en los cuerpos humanos, pueden reconocer los impulsos del otro de forma intuitiva, con o sin elaboraciones cognitivas o simbólicas..." (1998, p.17. la traducción es nuestra).

## TEORÍA DE LA MENTE

A pesar que algunos autores (Carruthers & Smith 1996) consideran al trabajo de Premack y Woodruff (1978) "Does the chimpanzee have a theory of mind" [Tiene el chimpancé una teoría de la mente] como el puntapié inicial que dio lugar a los trabajos en psicología del desarrollo que indagan la capacidad conocida como Teoría de la Mente – aquella que permite comprender, interpretar y anticipar la conducta de los demás a través de estados mentales como los deseos y las creencias- debemos reconocer como antecedente previo el trabajo de Dennett (1971). Dennett propuso la noción de estrategia intencional o actitud intencional cómo una de las formas a través de la cual las personas dotamos de sentido la conducta de los demás. Dicha estrategia funciona de la siguiente manera: primero se decide tratar al objeto u organismo, cuyo funcionamiento se desea explicar, como un agente racional. Luego se deducen qué creencias debería poseer dicho agente, según su posición en el mundo y su objetivo. A continuación se deduce qué deseos tendría que tener. Y finalmente se predice que este agente racional actuará para conseguir sus metas a la luz de sus creencias (Dennett, 1987/1998).

Premack y Woodruff (1978) propusieron que un organismo posee una Teoría de la Mente cuando es capaz de atribuir estados mentales a sí mismo y a los demás. Para ellos, un sistema de estas características que permite realizar inferencias, merece el calificativo de teoría porque: (i) los estados mentales no son directamente observables y (ii) porque es posible utilizar

dicha habilidad para predecir qué hará dicho organismo a continuación.

La llegada del concepto de Teoría de la Mente al ámbito de la psicología del desarrollo se produce con el trabajo que publicaron Wimmer y Perner (1983) en dónde, por medio de la hoy famosa tarea de falsa creencia de primer orden que involucraba al igualmente famoso Maxi y su chocolate, se ponía a prueba la capacidad de niños de entre 4 y 5 años para comprender creencias sobre creencias, más precisamente, comprender falsas creencias.

Un cuarto, y último, engranaje se sumó a la instauración "oficial" de la investigación psicológica de la Teoría de la Mente de la mano de Baron Cohen, Leslie y Frith (1985), quienes, inspirados en la pregunta original de Premack y Woodruff, se preguntaron si los niños con autismo tienen una Teoría de la Mente. Los datos empíricos presentados en dicho artículo ofrecían evidencia a favor de que los niños con autismo no contaban con la habilidad necesaria para comprender la conducta de los demás a partir de sus deseos o creencias. El 80% del grupo de niños con autismo que participó en la investigación no respondió en forma correcta a una versión simplificada de la tarea de falsa creencia de primer orden.

Las bases estaban ya asentadas. La cantidad de investigación y de publicaciones vinculadas a la Teoría de la Mente creció exponencialmente año tras año, hasta convertirse en un tópico ineludible en el ámbito de la psicología del desarrollo.

## EL MATRIMONIO INTERSUBJETIVIDAD-TEORÍA DE LA MENTE

Los dos conceptos que nos convocan se instalaron de forma definitiva entre quienes intentamos comprender cómo se desarrolla, y a veces cómo se altera, durante la ontogénesis la capacidad para comprender a los demás, esa capacidad cognitiva que, aparentemente, se dedica específicamente al dominio de lo "social". Sin embargo, una pregunta que no podemos evitar es ¿cómo se vinculan ambos conceptos?

Tradicionalmente, al concepto de Intersubjetividad se lo suele utilizar para dar cuenta del hecho de que una subjetividad toma a otra como foco de atención, por tanto, preguntarse por la relación que existe entre ambos conceptos no es una cuestión menor ni secundaria. Más aún, muchas veces ambos conceptos suelen utilizarse de forma intercambiable o como sinónimos. Por ejemplo Nelson Cohelo y Luiz Figueiredo (2003, citado en Shifres, 2008), afirman que en la literatura referida al tema de la intersubjetividad, el término soporta la referencia a tres sentidos distintos: (i) el sentido de comunión interpersonal entre sujetos que ajustan tanto sus estados emocionales como sus expresiones respectivas uno a otro; (ii) aquello que define la atención conjunta a objetos de referencia en un dominio compartido de conversación lingüística o extra lingüística; y (iii) la capacidad de inferencia acerca de las intenciones, creencias y sentimientos de otros, y que abarca la simulación o la capacidad para “leer” los estados mentales y procesos de los otros (remitiendo al concepto de empatía).

Desde nuestro punto de vista, una forma plausible y útil para comprender el matrimonio entre estos conceptos es apelar a una noción de Intersubjetividad en sentido amplio, con mayúscula, subsumiendo a este término los modos de intersubjetividad propuestos por Trevarthen y la Teoría de la Mente. Es decir, entender a las capacidades Intersubjetivas humanas, y por qué no de otros primates nos reprocharía Juan Carlos Gómez (2004/2007), como diversos modos en los cuales establecemos contacto con la subjetividad del otro. Modos de Intersubjetividad que se desplegarían durante el desarrollo y que por momentos diferirían unos de otros en términos cualitativos. Una estrategia similar es la que propusieron Bråten y Trevarthen (2007), quienes defienden la existencia de tres niveles de Intersubjetividad, diferenciando entre: (i) los diálogos de intersubjetividad primaria (desarrollados por los bebés y los adultos en formatos diádicos); (ii) el entonamiento intersubjetivo secundario en formatos triádicos (sujeto – sujeto – objeto); y (iii) la comprensión intersubjetiva terciaria, aquella que se desarrolla una vez instaurado el lenguaje conversacional y narrativo. En función de la íntima relación entre el nivel (iii) y el lenguaje verbal, es que Bråten (2007) propone

la noción de intersubjetividad pre-verbal para referirse a los primeros dos niveles, que corresponden a una forma de contacto intersubjetivo entre los bebés y sus cuidadores, previa al desarrollo del lenguaje o las capacidades simbólicas en general. El nivel (iii) sería aquél en el cual el organismo es capaz de comprender y predecir la acción de los otros a partir de sus creencias y deseos, es decir a través de una Teoría de la Mente. De esta forma podríamos pensar en una continuidad genética entre los modos de intersubjetividad descritos por Trevarthen y las habilidades para comprender estados mentales a partir de los 24 – 36 meses (Wellman, 1990/1995) que culmina en con el galardón de la resolución de la tarea de falsa creencia hacia los 4 años y medio.

Ahora bien, con qué evidencia contamos para justificar esta opción. Es decir, cómo podemos asegurarnos que no se trata del despliegue de una secuencia de habilidades que no guardan entre sí ninguna relación causal durante la ontogénesis. Cómo podemos justificar el vínculo genético entre las destrezas intersubjetivas descritas por Trevarthen y las habilidades de comprensión de deseos y creencias investigadas por quienes estudian la Teoría de la Mente.

## PRIMER ARGUMENTO

Los trabajos más vinculados al concepto de intersubjetividad explican el desarrollo “hacia adelante” y los trabajos vinculados a Teoría de la Mente indagan el desarrollo “hacia atrás”, lo cual produce una zona de intersección. Qué queremos decir con esto. Si tomamos como ejemplo la obra de Trevarthen observamos que intenta dar cuenta de cómo emergen capacidades más complejas de intersubjetividad, es decir su dirección es ir de la intersubjetividad primaria a la secundaria, es decir hacia adelante. Por el contrario, quienes investigan en Teoría de la Mente intentaron reconstruir el desarrollo de esta habilidad buscando sus precursores, es decir aquellas habilidades que emergen previamente en el desarrollo y que se encuentran vinculadas a la comprensión de creencias



falsas, o lo que es lo mismo a la resolución de la tarea de falsa creencia. Por esto es que decimos que indagan el desarrollo hacia atrás. De esta forma surge la idea de precursores de la Teoría de la Mente (Baron Cohen, 1991), siendo el juego de ficción (Leslie, 1987) que se manifiesta hacia los 18 meses, y los gestos deícticos con función declarativa (Baron Cohen, 1989; Leslie & Happé, 1989) cuya emergencia ocurre alrededor de los 12 meses, los más claros y consensuados candidatos. Ahora bien, ocurre que el precursor más temprano, emerge durante el período al cual Trevarthen denominó intersubjetividad primaria. Esto es, la alianza que une al matrimonio intersubjetividad – Teoría de la Mente es ese período evolutivo, en el cual los bebés comienzan a coordinar actos práxicos con actos interpersonales.

Actualmente, además, se ha presentado evidencia empírica del vínculo entre habilidades tempranas vinculadas al “dominio social” –distintas a los gestos deícticos con función declarativa, como por ejemplo la comprensión de acciones dirigidas a meta, el vínculo entre la dirección de la mirada y la acción- y la comprensión de deseos, creencias y falsas creencias (Wellman, Phillips, Dunphy-Lelii & LaLonde, 2004; Wellman, Lopez-Duran, LaBounty & Hamilton, 2008; Yamaguchi, Kuhlmeier, Wynn & vanMarle, 2009).

## SEGUNDO ARGUMENTO

Así como el desarrollo de las capacidades intersubjetivas descritas por Trevarthen y las habilidades de Teoría de la Mente parecen estar vinculadas genéticamente, su alteración en los Trastornos del Espectro Autista (Lord, Risi, Lambrecht, Cook, Leventhal & DiLavore, 2000) guarda cierta lógica en cuanto a la manifestación de su severidad y la longevidad de las habilidades comprometidas. Ángel Rivière, lo pone de manifiesto magistralmente al describir cómo se altera la dimensión correspondiente a las habilidades intersubjetivas y mentalistas en su Inventario De Espectro Autista –IDEA- (Rivière, 2001). Para dicha dimensión establece cuatro niveles de alteración. Nivel 1: Au-

sencia de pautas de expresión emocional correlativa (intersubjetividad primaria). Falta de interés por las personas. Nivel 2: Respuestas intersubjetivas primarias, pero ningún indicio de que se vive al otro como sujeto. Nivel 3: Indicios de intersubjetividad secundaria, sin atribución explícita de estados mentales, no se resuelven tareas de falsa creencia. Nivel 4: Conciencia explícita de que las otras personas tienen mente, que se manifiesta en la solución de tareas de falsa creencia de primer orden. En situaciones reales, el mentalismo es lento, simple y limitado.

Ambos argumentos –el ontogenético y el psicopatológico- parecen suficientemente válidos para aceptar la propuesta de comprender el vínculo entre intersubjetividad y Teoría de la Mente como diversos modos, genéticamente vinculados, a partir de los cuales establecemos contacto con la subjetividad del otro, modos de Intersubjetividad, con mayúscula, en sentido amplio, cualitativamente distintos que se desplegarían durante diferentes momentos en el desarrollo.

## LA INTERSUBJETIVIDAD COMO CATEGORÍA NATURAL

La estrategia de recurrir a un concepto de Intersubjetividad más amplio y comprensivo que albergue diferentes modos de contacto intersubjetivo, no resuelve del todo el problema de las relaciones entre intersubjetividad y Teoría de la Mente. La noción de Intersubjetividad que proponemos puede vincular y albergar a la totalidad de los trabajos de investigación. Sin embargo, no todos los investigadores comparten una definición del concepto como así tampoco abordan su indagación desde la misma perspectiva. Esto nos induce a preguntarnos si cuando utilizamos el concepto de Intersubjetividad no estaremos frente a lo que podría denominarse una categoría natural. En contraposición a la perspectiva clásica que considera a los conceptos como un conjunto de elementos equivalentes, bien definidos por límites claros y atributos suficientes, los conceptos pueden ser concebidos como categorías naturales (Bruner, Goodnow & Austin, 1978). Las categorías naturales tienen límites

difusos, y sus elementos no son equivalentes sino que definen un continuo de “tipicidad” o representatividad, de modo tal que determinados ejemplares resultan ser más prototípicos o representativos del concepto en cuestión (Rosch, 1978). Creemos que pensar el concepto de Intersubjetividad como categoría natural puede permitirnos ordenar cuestiones referentes a su descripción y explicación. Esta estrategia ha sido utilizada en el ámbito de la psicología para explicar, por ejemplo: el aprendizaje (Pozo, 2008), el desarrollo de la comunicación preverbal intencional (Sarriá, 1991), y hasta la misma psicología cognitiva (Rivière, 1987).

Como categoría natural la Intersubjetividad presenta las siguientes características:

1- Sus límites son borrosos: ¿Se puede efectivamente hablar de una intersubjetividad primaria, que de acuerdo a Trevarthen emerge alrededor de los 2-3 meses o, como sugieren otros, este tipo de relación o vínculo no puede calificarse de intersubjetivo?, ¿existen efectivamente distintos niveles de intersubjetividad durante el desarrollo?, ¿qué diferencias hay entre las manifestaciones preverbales y verbales de la intersubjetividad?, o siendo extremadamente restrictivos, ¿sólo es posible hablar de intersubjetividad a partir del momento en el cual los niños comprenden creencias falsas?, ¿existe intersubjetividad en organismos no humanos?

2- Se organiza en torno a diferentes elementos prototípicos: (i) las interacciones diádicas (adulto – bebé), (ii) las interacciones triádicas (adulto – bebé – objeto), (iii) y la capacidad de inferir estados mentales, o lo que se conoce como Teoría de la Mente.

3. Presenta gran variedad de explicaciones sobre su funcionamiento: ¿depende de la capacidad de atribuir e inferir estados mentales inobservables?, ¿o depende de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de una habilidad de simulación empática?, ¿depende de distintos módulos que procesan distintos tipos de información, como por ejemplo, la dirección de la mirada?, ¿depende de la capacidad de detectar acciones racionales en agentes autopropulsados?, ¿depende de la capacidad para intercambiar y reconocer estados emocionales?, ¿depende del conjunto de todas ellas?, ¿de la combinación de algunas?

4. Presenta fronteras imprecisas en cuanto a su presencia en diferentes organismos: ¿las capacidades de intersubjetividad son específicas del hombre?, ¿encontramos manifestación de intersubjetividad en antropoides no humanos?, si existen capacidades intersubjetivas en otros organismos, ¿cómo se manifiesta?, ¿existe algún vínculo genético (filogénesis) entre las capacidades intersubjetivas humanas y las presentes en otros organismos no humanos?

De la asunción de la Intersubjetividad como una categoría natural, se derivan tres ejes que permiten trazar un mapa para ubicarnos en el confuso territorio de la investigación referida al tema.

Podemos ubicar las investigaciones según:

(1) El período del desarrollo en relación con el lenguaje:

Período preverbal, es decir durante el periodo del desarrollo en el cual el bebé no posee lenguaje, en el nivel léxico-gramatical, (hasta los 18 meses aproximadamente).

Período verbal, a partir del momento en el cual ha comenzado a desarrollarse la comunicación verbal (a partir de los 18 meses aproximadamente).

(2) El tipo de vínculo que se establece con los otros y con el mundo:

Intersubjetividad Primaria: el vínculo está dado a partir de formatos diádicos, las relaciones son “cara a cara”.

Intersubjetividad Secundaria: el vínculo intersubjetivo está dado a partir de formatos triádicos (sujeto – sujeto – objeto).

Intersubjetividad terciaria o Teoría de la Mente: el vínculo intersubjetivo se establece a partir del conocimiento “objetivado y distanciado” de los estados mentales, referidos al mundo y a las personas, de los demás.

(3) El tipo y característica del organismo en el cual se estudie:

Personas sin alteración en su desarrollo, es decir el estudio de las capacidades intersubjetivas en personas con un desarrollo “típico”.

Personas con alteración en su desarrollo, el estudio de las capacidades intersubjetivas en personas con algún tipo de trastorno en su desarrollo, por ejemplo:

Trastorno Autista, Síndrome de Asperger, Deficiencia Visual, Deficiencia Auditiva, Síndrome de Williams, Trisomía del par 21, etc.

Primates no humanos, el estudio en diversas clases de primates, por ejemplo chimpancés, gorilas, bonobos, etc.

Otros mamíferos, el estudio en monos no antropoi-

des, perros, etc.

Elaboramos un cuadro (ver figura 1) en el cual presentamos algunos ejemplos de investigaciones que conforman, a partir de la conjugación de los tres ejes propuestos, diferentes prototipos. Como puede observarse, en algunas ocasiones, un mismo investigador y su trabajo puede configurar distintos prototipos.

Investigaciones sobre Intersubjetividad desde la perspectiva de las <i>categorías naturales</i>	
Prototipo 1	
Período	Verbal
Tipo de Vínculo	Intersubjetividad terciaria
Población estudiada	Desarrollo típico
Autor "prototípico"	Henry Wellman
Referencias	Wellman (1990/1995) y Wellman & Liu (2004)
Prototipo 2	
Período	Pre-verbal
Tipo de Vínculo	Intersubjetividad primaria
Población estudiada	Desarrollo típico
Autor "prototípico"	Andrew Meltzoff
Referencias	Meltzoff (2007, 2009); Meltzoff & Moore (1977, 1995)
Prototipo 3	
Período	Pre-verbal
Tipo de Vínculo	Intersubjetividad primaria y secundaria
Población estudiada	Desarrollo típico
Autor "prototípico"	Colwyn Trevarthen - Daniel Stern - Vasudevi Reddy
Referencias	Colwyn Trevarthen (1993, 1998); Murray & Trevarthen (1985); Hubley & Trevarthen (1979) Daniel Stern (1977/1983, 1985/1991) Vasudevi Reddy (2005, 2008)
Prototipo 4	
Período	Verbal
Tipo de Vínculo	Intersubjetividad terciaria
Población estudiada	Autismo
Autor "prototípico"	Simon Baron Cohen
Referencias	Baron Cohen (2002); Baron Cohen, Leslie & Frith (1985, 1986)
Prototipo 5	
Período	Pre-verbal
Tipo de Vínculo	Intersubjetividad secundaria
Población estudiada	Desarrollo típico y Autismo
Autor "prototípico"	Peter Mundy
Referencias	Mundy, Sigman, Ungerer & Sherman (1986); Mundy (1995); Mundy, Block, Vaughan Van Hecke, Delgado, Venezia Parlade & Pomares (2007)

Prototipo 6	
Período	Pre-verbal
Tipo de Vínculo	Intersubjetividad secundaria
Población estudiada	Autismo
Autor "prototípico"	Baron Cohen
Referencias	Simon Baron Cohen (1989)
Prototipo 7	
Período	Pre-verbal
Tipo de Vínculo	Intersubjetividad secundaria
Población estudiada	Desarrollo típico, Autismo y primates no humanos
Autor "prototípico"	Juan Carlos Gómez
Referencias	Gómez (2005, 2004/2007) Gómez, Sarriá, Tamarit, Brioso, & León (1995)
Prototipo 8	
Período	Pre-verbal y verbal
Tipo de Vínculo	Intersubjetividad secundaria y terciaria
Población estudiada	Desarrollo típico, Autismo y primates no humanos
Autor "prototípico"	Michael Tomaselto
Referencias	Tomasello, (1999/2007); Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005)
Prototipo 9	
Período	Pre-verbal y verbal
Tipo de Vínculo	Intersubjetividad primaria, secundaria y terciaria
Población estudiada	Desarrollo típico y Autismo
Autor "prototípico"	Ángel Rivière
Referencias	Rivière (1986/2003, 1981/2003, 1983/2003, 1984/2003) Rivière y Castellanos (1986/2003).

Figura 1

Tres perspectivas que aglutinan y organizan las investigaciones sobre Intersubjetividad

Una segunda opción para organizar el extenso y denso campo de investigación es agrupar las investigaciones según el tipo de asunción que realizan al momento de caracterizar en qué consiste el conocimiento de los otros. Estas asunciones suelen realizarse bajo el amparo de tres perspectivas que se conocen como: perspectiva de tercera persona, perspectiva de primera persona y perspectiva de segunda persona (Gomila, 2002, 2003). Las dos primeras perspectivas son las que mayormente dominan en el campo y, pese a parecer contradictorias u opuestas, comparten una raíz común. La perspectiva de segunda persona viene

ganando cada vez mayor reconocimiento, sobre todo en los trabajos vinculados al estudio del período de intersubjetividad pre-verbal. Los demás trabajos que se presentan en este número monográfico responden a esta última perspectiva.

Las perspectivas de tercera y primera persona, pese a parecer opuestas, comparten una raíz común que las separa y diferencia de la perspectiva de segunda persona.

La raíz común que comparten las perspectivas de tercera y primera persona es el pensamiento cartesiano. Ambas asumen que comprender a los demás implica conocer o entender los estados o experiencias internas y privadas del otro. Comprender qué sucede

“dentro” de la cabeza de los demás. Es decir, comprender fenómenos que no son de directamente perceptibles. Estas perspectivas asumen que comprender a los demás se basa en una concepción dualista de la mente y de la conducta (Gómez, 1998), una visión cartesiana en términos que realiza una distinción tajante entre una sustancia extensa, la conducta y una sustancia cogitans, el pensamiento (Gómez, 2010). Comprender a los demás, dotar de sentido a sus conductas abiertas y observables, implica desarrollar una habilidad que permite analizar un plano de la realidad que no es directamente observable: los deseos, las creencias, las intenciones, etc.

En la perspectiva de tercera persona, el contacto intersubjetivo se encuentra posibilitado por la existencia de un conjunto de conceptos y principios que permiten la realización de una actividad básicamente inferencial (Rivière, 2000/2003). Recordemos que al asumir una perspectiva cartesiana es necesario recurrir a un plano distinto de análisis que el de la conducta observada. Aquí el plano mental que se esconde detrás de la conducta, ha de ser inferido.

En cambio, lo característico de la perspectiva de primera persona de acuerdo con Gomila (2003), es pensar que la comprensión de los demás resulta de la activación “off-line” de los propios sistemas cognitivos implicados, y la proyección a las demás personas del resultado de nuestros propios conocimientos. Al asumir una perspectiva cartesiana, aquí también se hace necesario recurrir a un plano de conocimiento distinto que el de la conducta observada. A diferencia de lo postulado en la perspectiva de tercera persona, la estrategia de conocimiento es proyectar en el otro aquello que conocemos en nosotros mismos de manera clara y distinta: nuestros propios estados mentales. El concepto que define esta perspectiva es la simulación (Rivière, 2000/2003).

## PERSPECTIVA DE SEGUNDA PERSONA

La última perspectiva que describiremos viene cobrando en los últimos años un impulso cada vez mayor, no sólo en el ámbito de la psicología del desarro-

llo, sino también en el ámbito de la filosofía (Eilan, 2005; Gomila, 2002 y 2003), y la primatología (Gómez, 2004/2007). Sin embargo, debemos mencionar que los trabajos pioneros desarrollados por Trevarthen a finales de la década de 1960 se enrolan bajo esta perspectiva.

Ahora bien, en qué se diferencia la perspectiva de segunda persona de las dos anteriores. Para explicarlo, recurriremos al argumento lúcido y sencillo que propone Juan Carlos Gómez. Así como las perspectivas de tercera y primera persona responden a una concepción cartesiana, Gómez (2010) propone que la perspectiva de segunda persona responde a una concepción brentaniana. A partir de la caracterización que Franz Brentano realizó de lo mental, su intencionalidad, es decir estar dirigido a otra cosa distinta de él, Gómez postula una forma diferente de comprender en qué consiste conocer o entender a los otros. Bajo esta óptica conocer a los demás implicaría detectar relaciones intencionales que otros organismos establecen con sus objetos. Así como la conducta motivada por estados mentales es conducta que versa sobre objetos que son distintos de ella misma, la conducta observable también resulta intencional en el sentido de que está dirigida a, o es acerca de otra cosa, mirar, es mirar algo; atender, es atender a algo; asir, es asir algo (Gómez, 2010). Comprender a los demás desde una perspectiva cartesiana implica detectar (inferir o imaginar) que por detrás de la conducta, en el plano de lo mental, hay fenómenos que son la causa de la conducta observada (creencias, deseos, etc.). En cambio, desde una perspectiva brentaniana, comprender la conducta del otro implica detectar que existen en ella estructuras o formas (Gestalten) que la ponen en relación con los objetos, la conducta tiene sentido porque fluye dirigida a, o en relación a personas u objetos (Gómez, 2008, 2009). Esas relaciones no pertenecen a otro plano (como sucede con los deseos o las creencias), se encuentran en el mismo plano que la conducta (Gómez, 2010).

Por tanto, desde esta perspectiva, siguiendo el argumento de Gómez de que conocer a los demás implica percibir las relaciones intencionales entre organismos y objetos como relaciones intencionales, el conocimiento de los otros se enlaza con el dominio de

la percepción. Comprender a los demás, anticipar que harán, depende bajo esta perspectiva de mecanismos de percepción-acción (Gómez, 2005).

Antoni Gomila describe a la perspectiva de segunda persona, diciendo que corresponde a situaciones de interacción cara a cara (aunque puede activarse en situaciones artificiales, como el cine) basada en aspectos expresivos (posición corporal, orientación, el tono de voz, configuración facial, sonrojo, lágrimas) que se perciben como directamente significativos, esto es, como parte constitutiva de la emoción que se adscribe, y no como pistas a ser interpretadas (Gomila 2003).

Gómez (1998) distingue dos aproximaciones hacia el estudio de la Intersubjetividad, la primera de ellas -intersubjetividad de una vía- cuando una subjetividad toma a otra subjetividad como objeto, y la segunda -intersubjetividad de doble vía- cuando dos subjetividades entran en contacto. La Intersubjetividad de una vía es la que tradicionalmente han investigado las perspectivas de primera y tercera persona. La Intersubjetividad de doble vía es la que se ha estudiado desde la perspectiva de segunda persona. Siguiendo a Español (2008), podemos decir que, si en la intersubjetividad de una vía los estados mentales deben ser simulados o inferidos, en la intersubjetividad de doble vía la comprensión de los otros se logra a través de interacciones atencionales y emocionales con ellos.

Un último aspecto que nos gustaría resaltar de esta perspectiva; es el rol que desempeñan los otros en el desarrollo de las capacidades Intersubjetivas. Para clarificar lo que queremos decir podemos pensar en que

los otros, o mejor dicho la interacción con los otros, puede ser entendida como un factor activante o un factor formante (Rivière, 1999/2003). Las perspectivas de tercera y primera persona consideran a los otros como factores activantes. Esto es, la experiencia social, la interacción con los demás activa el desarrollo intersubjetivo. Por el contrario, y ésta es una nota distintiva de la perspectiva de segunda persona, no sólo el otro, sino, la interacción con el otro es un factor formante de las capacidades intersubjetivas. Es decir, en la interacción con los demás se despliegan, complejizan y construyen modos diversos de Intersubjetividad. Este aspecto puede considerarse tributario del pensamiento de Martin Buber para quien desde el principio fue la relación, el yo-tú (1958/1984), como así también de la perspectiva vigotskiana que reclama un origen social para los procesos psicológicos superiores (Vigotsky, 1978/2000).

Hemos elaborado (ver Figura 2) un cuadro en el que se organizan las diferentes investigaciones a partir de las perspectivas que reseñamos. Además de indicar los autores, mencionamos la idea central que proponen sobre cómo se conoce a los demás y el “mecanismo” de cambio o desarrollo. En los casos donde no se indica nada es porque el o los autores no hacen referencia explícita a ello. En el cuadro tres autores se agrupan al amparo de lo que se podría denominar una perspectiva híbrida (Español, 2010b, Reddy, 2008). Una organización similar puede encontrarse en Loth y Gómez (2006), aunque ellos no agrupan los diferentes trabajos bajo las tres perspectivas reseñadas.



Investigaciones agrupadas según la perspectiva asumida			
Perspectiva de Tercera Persona (inferencialistas)			
	Autor	Cómo se conoce al otro	Mecanismo de Cambio o desarrollo
Teóricos de la teoría	Wellman (1990/1995; Wellman & Liu, 2004)	Por medio de una teoría	Cambio conceptual progresivo de los conceptos deseo y creencia
	Carey y Spelke (1994/2002)	Principios perceptivos dominio-específico (estado inicial de la teoría): Movimiento autogenerado y hechos contingentes a la propia conducta del bebé. Principios de Razonamiento dominio-específico.	Cambio conceptual sobre los elementos propios del dominio. Bootstrapping.
Modularistas	Leslie (1987)	Metarrepresentaciones (dejar en suspenso las relaciones ordinarias de referencia y verdad entre las representaciones y el mundo)	Maduración del módulo
	Baron Cohen (1995; 2005)	Mecanismos Modulares: Detector de Emociones Detector de Intencionalidad Detector de Dirección de la Mirada Mecanismo de Atención Compartida Mecanismo de Empatía Mecanismo de Teoría de la Mente	Maduración del módulo
	Watson y Gergely (Gergely & Watson, 1996, 1999)	Detectar la contingencia en la acción de los demás	Maduración del módulo
Dominio general (Influencia del pensamiento piagetiano)	Flavell (1985/1993)	Conocimiento Metacognitivo: Saber qué (creencias, deseos, etc.). Saber cómo (procedimientos): Experiencia Metacognitiva	Desarrollo gradual del conocimiento metacognitivo
	Perner (1991/1994)	Metarrepresentaciones (representaciones de relaciones representacionales en tanto que tales)	Cambio conceptual: de una teoría de la situación a una teoría representacional de la mente.

Dominio general (Influencia del pensamiento Vigotskiano)	Bruner (1997; Bruner & Feldman, 1993)	Capacidad narrativa que permite comprender la acción de los demás	
Inferencialistas Tempranos ¿Neoinnatistas?	Csibra (Csibra, 2008; Csibra, Gergely, Bíró, Koós, & Brockbank, 1999)	Detección de racionalidad en la acción	
	Premack (1990)	Detección del movimiento autopropulsado	
	Luo y Baillargeon (2006)	Detección de una meta que subyace a la acción de las personas	
Neuro-constructivistas	Mark Johnson (1997; 2001)	Predisposición temprana para atender a estímulos sociales	Aprendizaje a partir de la predisposición inicial. Especialización cerebral.
	Karmiloff-Smith (1992/1994; 1998)	Mecanismos iniciales de percepción dominio-específico (social-físico)	Redescripción representacional. Modularización gradual del sistema de Teoría de la Mente.
Perspectiva de Primera Persona (simulación)			
	Autor	Cómo se conoce al otro	Mecanismo de cambio o desarrollo
Intuición fenomenológica proyectada	Johnson (1988)	C concepciones de primer orden, muy ligadas a la experiencia directa, por lo que poseen una naturaleza fenomenológica	
Simulación e Imaginación	Harris (1991, 1989/1992, 1992, 1993).	Simulación del <i>self</i> teniendo deseos, intenciones o emociones ubicándolas en el lugar del otro	Desarrollo de la capacidad de imaginación.
	Tomasello (1999)	Identificación del <i>self</i> con el "otro" como agentes que desarrolla conductas <i>medios-fines</i>	Aprendizaje a partir de los otros. Aprendizaje cultural.
Simulación Corporeizada	Gallese y Goldman (1998)	Neuronas espejo	Maduración del sistema de Neuronas Espejo.
Perspectiva de Segunda Persona			
Innatistas	Trevarthen (1993, 1998, Trevarthen & Aitken, 2001)	Intercambios expresivos modelados temporalmente	Cambio de motivos (maduración biológica)



	Bråten (1998; 2007)	Representación interna de un <i>otro virtual</i>	
Influenciados por el pensamiento psicoanalítico	Stern (1977/1983; 1985/1991; 2007; 2010)	Entonamiento afectivo de las formas de la vitalidad	Desarrollo de diferentes perspectivas del <i>sí-mismo</i> .
	Hobson (1991/1993; 2003)	Identificación del vínculo subjetivo de las personas con los objetos	Experiencias yo-tu y yo-ello.
	Reddy (2008)	La conducta del otro como directamente expresiva. Percepción de la atención mutua	Ampliación gradual del campo intersubjetivo primario hacia el secundario.
	Gómez (1993, 1998; 2005; 2004/2007)	Noción sensoriomotriz del otro. Mentalismo brentaniano	
Neurociencia Corporeizada	Klin (2000; Klin, Jones, Schultz & Volkmar, 2003)	Acción adaptativa del organismo sobre la <i>saliencia</i> topográfica de determinados aspectos del entorno social	
Perspectiva ecológica de la percepción (influencia de Gibson)	Bharick (2010)	Detección de la redundancia intersensorial en la conducta del otro	Desarrollo perceptivo (Hipótesis de la Redundancia Intersensorial)
Estudios multidisciplinarios: Psicología del desarrollo y Artes Temporales.	Malloch y Trevarthen (2008)	Musicalidad Comunicativa	
	Español (2010a); Shifres (en este volumen); Bordoni y Martínez, C. (en este volumen); Español, Martínez, M., Bordoni, Camarasa & Carretero (2011). Martínez, M. (2010)	Percepción de la performance multimodal elaborada por el adulto en las interacciones diádicas. Co-construcción del motivo de interacción	Apropiación de las características musicales propias de la cultura. Esquema repetición-variación, elaboración de motivo; imitación mutua; percepción intersensorial.
Perspectivas híbridas			
	Autor	Cómo se conoce a otro	Mecanismo de cambio o desarrollo
Cognitivismo clásico y Teoría de la Teoría	Meltzoff (2007; 2009)	Identificar a los otros a partir del concepto fundamental " <i>Like-me</i> " [como-yo]	Cambio conceptual a partir de un primer concepto "simulacionista"

Perspectiva interaccionista	Rivière (2000/2003e)	Operar con metarrepresentaciones	Desarrollo semiótico. Creación semiótica a través de un mecanismo de suspensión
Cognición Comparada	De Wall (2007/2007; Peterson & De Wall, 2002)	Modelo de la Muñeca Rusa. Diferentes mecanismo que evolucionaron filogenéticamente y en la ontogenia: Mecanismo de Percepción Acción (contagio emocional). Empatía Cognitiva. Atribución Explícita	

Figura 2

## DISCUSIÓN: UNA MIRADA A FUTURO

Pese a que existen evidencias sobre el vínculo genético entre las distintas manifestaciones de contacto intersubjetivo no se han construido aún modelos explicativos que den cuenta del progresivo desarrollo de las mismas. Español (2007) sugiere que la mayoría de los investigadores que trabajan desde una perspectiva de tercera o primera persona (sobre todo quienes se ocupan del período de Intersubjetividad terciario) han hecho un voto de aceptación del papel genético de los estados primarios de intersubjetividad. Sin embargo, estos modos de contacto intersubjetivo no se incluyen desde un punto de vista genético en los modelos explicativos desarrollados.

Ángel Rivière (2000/2003) reclamaba por una explicación del contacto intersubjetivo que incluyera las perspectivas simulacionistas e inferencialistas. A nuestro entender, un modelo comprensivo explicativo de las diferentes formas de contacto intersubjetivo debería incluir las tres perspectivas. Aunque en la actualidad se ha comenzado a estudiar la capacidad de comprender creencias en el período pre-verbal (Baillargeon, Scott & He, 2010), la perspectiva de segunda persona parece

ser la que mejor se adecua para la elaboración de explicaciones del período de intersubjetividad pre-verbal. Sin embargo, como ya hemos señalado en otro lugar, Martínez (2010), aún no contamos con una explicación genética del tránsito desde la intersubjetividad primaria a la secundaria. Por su parte, las perspectivas de tercera y primera persona que son las que parecen que mejor se ajustan a la elaboración de explicaciones para el período de intersubjetividad terciaria aún no han podido aunarse en un único modelo explicativo. Por último, cabe mencionar que tampoco se han articulado las tres perspectivas para explicar el desarrollo de la Intersubjetividad en general y el tránsito de la intersubjetividad pre-verbal a la verbal en particular.

A nuestro humilde entender dos podrían ser los caminos que permitan la conciliación de perspectivas en un mismo modelo explicativo genético que iría desde la percepción-interacción con el otro hasta su comprensión cognitiva consciente.

En primer lugar, la superación del dualismo comprensión cartesiana – comprensión brentaniana podría alcanzarse recurriendo a la estrategia propuesta por Valsiner (1998) de separación inclusiva. Bajo esta óptica el problema se plantearía distinguiendo tres facetas del problema: la perspectiva brentaniana, la perspectiva cartesiana y la relación entre ambas.

En segundo lugar, se podría recurrir a las nociones de sistemas dinámicos (Puche Navarro, 2009; Thelen & Smith, 1994) para intentar comprender el desarrollo Intersubjetivo. Esta perspectiva permitiría explicar la emergencia de diferentes modos de comprender a los demás describiendo e identificando la interrelación entre dife-

rentes variables (preferencia estimular, percepción intersensorial, imitación, detección de contingencias, juego de ficción, comprensión de deseos, creencias y emociones, etc.), que hasta el momento se estudiaron en forma individual, cuya estabilidad o cambio también dependerá de la interacción del sistema con el medio social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bahrack, L. E. (2010). *Intermodal perception and selective attention to intersensory redundancy: Implications for typical social development and autism*. In G. Bremner & T. D. Wachs (Eds.) *The Wiley-Blackwell handbook of infant development*. 2nd. ed. (pp.120-166). Blackwell Publishing: Oxford, England.

Baillargeon, R., Scott, R. M., & He, Z. (2010). *False-belief understanding in infants*. *Trends in Cognitive Sciences*. 14(3), 110-118.

Baron-Cohen S, Leslie A.M., & Frith U. (1985). *Does the autistic child have a "theory of mind"?* *Cognition* 21 (1): 37-46.

Baron Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). *Mechanical, behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children*. *British Journal of Developmental Disorders*, 9, 179-197.

Baron-Cohen, S. (1989). *Joint attention deficits in autism: towards a cognitive analysis*. *Development and Psychopathology*, 1, 185-189.

Baron-Cohen, S. (1991). *Precursors to a theory of mind: understanding attention in others*. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 233-250). Oxford: Blackwell.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Boston: MIT Press/Bradford Books.

Baron Cohen, S. (2000). *Theory of mind and autism*. A fifteen year review. En: S. Baron Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (eds.) *Understanding other minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience* (pp. 3-20). Second Edition. New York: Oxford University Press.

Baron Cohen, S. (2005). *The Empathizing System: a revision of the 1994 model of the Mindreading System*. En E. Ellis & D. Bjorklund (eds.) *Origins of the Social Mind Evolutionary Psychology and Child Development* (pp. 468-493). Nueva York: Guilford Publications.

Bateson, C. (1971). *The interpersonal context of infant vocalization*. Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics. 100, 170-176.

Bateson, C. (1975). *Mother-infant exchanges: the epigenesis of conversational interaction*. In D. Aaronson & R. W. Rieber (Ed.) *Developmental Psycholinguistics and Communications Disorders; Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. CCLXIII*. (pp. 101-113). New York: New York Academy of Sciences.

Bateson, C. (1979). *The epigenesis of conversational interaction: a personal account of research development*. In M. Bullowa (Ed.) *Before Speech* (pp. 63-77). Cambridge: Cambridge University Press.

Bråten, S. (1998). *Infant learning by altercentric participation: the reverse of egocentric observation in autism*. En Bråten, S. (ed) *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 105-126). Cambridge: Cambridge University Press.

Bråten, S. (2007). *Introduction*. En S. Bråten (Ed.) *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy* (pp.1-17). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

Bråten, S., & Trevarthen, C. (2007). *Prologue: From infant intersubjectivity and participant movements to simulation and conversation in cultural common sense*. En S. Bråten (Ed.) *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy* (pp.21-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

Bruner, J., Goodnow, J., & Austin, G.A. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

- Bruner, J. (1996/2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Carey, S., & Spelke, E. (1994/2002). *Conocimiento de dominio específico y cambio conceptual*. En L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.). *Cartografía de la mente Vol. I*. (pp. 243-284). Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J., & Feldman, C. (1993). *Theory of Mind and the Problem of Autism*. En: S. Baron Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (eds.) *Understanding other minds Perspectives From Autism* (pp. 267-291). New York: Oxford University Press.
- Buber, M. (1958/1984). *Yo y Tu*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Csibra, G., Gergely, G., Biró, S., Koós, O., & Brockbank, M. (1999). *Goal attribution without agency cues: the perception of 'pure reason' in infancy*. *Cognition*, 72, 237-267.
- Csibra, G. (2008). *Goal attribution to inanimate agents by 6.5-month-old infants*. *Cognition*, 107, 705-717
- Carruthers, P., & Smith, P. (1996). *Theories of theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Condon, W. S., & Sander, L. W. (1974). *Synchrony demonstrated between movements of the neonate and adult speech*. *Child Development*. 45: 456-462.
- De Wall, F. (2006/2007). *Primates y filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona: Paidós.
- Dennett, D. (1971). *Intentional systems*. *Journal of Philosophy*, 8, 87-106.
- Dennett, D. (1987/1991). *La actitud intencional*. Barcelona: Gedisa.
- Eilan, N. (2005). *Joint Attention, Communication, and Mind*. In N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack & J. Roesler (Eds.) *Joint attention: communication and other minds* (pp. 1-33). *Issues in Philosophy and Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Español, S. (2007). *Experiencia estética y desarrollo humano. Las artes temporales en la génesis de procesos psicológicos complejos*. *Psyche*, 16 (1), 123-133.
- Español, S. (2008). *Metarrepresentación e intersubjetividad*. En A. Gianella, M. C. González & N. Stigol (Comps.). *Pensamiento, representaciones, conciencias. Nuevas reflexiones* (pp.113-148). Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Español, S. (2010a). *Performances en la infancia; cuando el habla parece música, danza y poesía*. *Epistemos*, 1, 59-95.
- Español, S. (2010b). *Los primeros pasos hacia los conceptos de yo y del otro: la experiencia solitaria y el contacto "entre nosotros" durante el primer semestre de vida en Pérez, D., Español, S., Skidelsky, L., & Minervino, R. (comps.) Conceptos. Debates contemporáneos en filosofía y psicología, Ed. Catálogos*, Buenos Aires.
- Español, S., Martínez, M., Bordoni, M., Camarasa, R., & Carretero, S. (2011). *El movimiento en el juego musical*. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles & M. Martínez (Eds.) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición, e implicaciones socioculturales* (pp.71-82). Buenos Aires: SACCoM.
- Flavell, J. (1985/1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Gallese, V., & Goldman, A. (1998). *Mirror neuron and the simulation theory of mindreading*. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 23-48.
- Gergely, G., & Watson, J. S. (1996). *The social biofeedback theory of parental affect-mirroring: The development of emotional self-awareness and self-control in infancy*. *International Journal of Psychoanalysis*, 77, 1181-1212.
- Gergely, G., & Watson, J.S. (1999). *Early socio-emotional development: Contingency perception and the social biofeedback model*. En: P. Rochat, (Ed) *Early social cognition* (pp. 101-136). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gómez, J. C. (1998). *Do concepts of intersubjectivity apply to non-human primates?* En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 245-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez, J.C. (2005). *Joint Attention and the Notion of Subject: Insights from Apes, Normal Children, and Children with Autism*. En N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack & J. Roesler (Eds.) *Joint attention: communication and other minds*. *Issues in Philosophy and Psychology* (pp.65-84). Oxford: Oxford University Press.
- Gómez, J.C. (2004/2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.
- Gómez, J.C. (2008). *The evolution of pretense: From intentional availability to intentional non-existence*. *Mind and Language*, 23(5), 586-606.
- Gómez, J.C. (2009). *Embodying meaning: Insights*

from primates, autism, and Brentano. *Neural Networks*, 22, 190-196.

Gómez, J.C. (2010). *L'evoluzione del mentalismo intenzionale: della disponibilità intenzionale alle intenzioni sul nulla*. *Metis*, 17: 7-27.

Gómez, J. C., Sarriá, E., Tamarit, J., Brioso, A., & León, E. (1995) *Los inicios de la comunicación: estudio comparado de niños y primates no humanos e implicaciones para el autismo*. Madrid: CIDE – Ministerio de Ciencia y Técnica.

Gomila, A. (2002) *La perspectiva de segunda persona de la atribución mental*. *Azafea*, 1: 123-138.

Gomila, A. (2003) *La perspectiva de segunda persona de la atribución mental*, en Duarte, & y Rabossi, E (comp.) *Psicología cognitiva y Filosofía de la mente* (pp. 195-218). Buenos Aires: Alianza Editorial.

Harris, P.L. (1991). *The work of imagination*. En A. Whiten (Ed.) *Natural theories of mind* (pp. 283-304). Oxford: Basil Blackwell.

Harris, P.L. (1992). *From simulation to folk psychology: the case for development*. *Mind and Language*. 7 (1-2), 120-144.

Harris, P.L. (1989/1992). *Los Niños y las Emociones*. Madrid: Alianza.

Harris, P. L. (1993) *Pretending and planning*. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspective from autism* (pp. 228-246). Oxford: Oxford University Press.

Hubley, P., & Trevarthen, C. (1979). *Sharing a task in infancy*. En I. C. Uzgiris (Ed.) *Social interaction and communication during infancy* (pp.57-80). San Francisco: Jossey Bass.

Jhonson, M. (1997). *Developmental cognitive neuroscience*. Oxford, UK: Blackwell.

Johnson, M. (2001). *Functional brain development in humans*. *Nature reviews Neuroscience*, 2, 475-483.

Johnson, C. N. (1988) *Theory of mind and the structure of conscious experience*. En J. W. Astington, P.L. Harris & D. Olson (Eds.) *Developing Theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1992/1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.

Karmiloff-Smith, A. (1998). *Development itself is*

*the key to understanding developmental disorders*. *Trends in cognitive Sciences*, 2(10), 389-398.

Klin, A. (2000). *Attributing social meaning to ambiguous visual stimuli in higher functioning autism and Asperger syndrome: the social attribution task*. *J. Child Psychol. Psychiatry*. 41, 831-846.

Klin, A, Jones, W., Schultz, R., & Volkmar, F. (2003). *The enactive mind, or from actions to cognition: lessons from autism*. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*. Serie-B, 358, 345-360.

Leslie, A. M. (1987). *Pretense and Representation: The origin of "Theory of Mind"*. *Psychological Review*, 94 (4) 412-426.

Leslie, A. M., & Happé, F. (1989). *Autism and ostensive communication. The relevance of metarepresentation*. *Development and Psychology*, 1, 205-212.

Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E., Leventhal, B., & DiLavore, P. (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, 205-23.

Loth, E. & Gómez, J. C. (2006) *Imitation, theory of mind, and cultural knowledge. Perspectives from typical development and autism*. En S. J. Rogers & J. H. G. Williams (Eds.) *Imitation and the social mind. Autism and typical development* (pp. 157-197) Nueva York: The Guilford Press.

Malloch, S., & Trevarthen, C. (Eds.) (2008). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.

Maratos, O. (1973). *The origin and development of imitation in the first six month of Life*. PhD thesis. Department of Psychology, Geneva University.

Maratos, O. (1982). *Trends in the development of imitation in early infancy*. En T. G. Bever (ed.) *Regressions in Mental Development* (pp. 81-101). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Martínez, M. (2010). *De la intersubjetividad primaria a la secundaria: Qué percibe el bebé cuando mira al adulto*. Tesis de Maestría sin publicar. FLACSO-UAM. (Disponible en: <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/2596>).

Meltzoff, A. N. (2007). *The 'like me' framework for recognizing and becoming an intentional agent*. *Acta Psychologica*, 124, 26-43



- Meltzoff, A. N. (2009). *Roots of social cognition: The like-me framework*. In D. Cicchetti & M. R. Gunnar (Eds.) *Minnesota symposia on child psychology: Meeting the challenge of translational research in child psychology*. 35. (pp. 29-58). Hoboken, NJ: Wiley.
- Meltzoff, A.N., & Moore, M.K. (1977). *Imitation of facial and manual gestures by human neonates*. *Science*, 198, 75-78.
- Meltzoff, A., & Moore, (1995). *Explaining facial imitation: a theoretical model*. *Early Development and Parenting*, 6, 179-192.
- Mundy, P. (1995). *Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism*. *Development and Psychopathology*. 7, 63-82.
- Mundy, P., Sigman, M. Ungerer, & Sherman, (1986). *Defining the social deficit of autism: The contribution of nonverbal communication measures*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 657-669.
- Mundy, P., Block, J., Vaughan Van Hecke, A., Delgado, C., Venezia Parlade, M., & Pomares, Y. (2007). *Individual differences and the development of infant joint attention*. *Child Development*, 78(3), 938 - 954.
- Murray, L., & Trevarthen, C. (1985). *Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers*. En T. Field & N. Fox (Eds.), *Social Perception in Infants* (pp. 177-197) Norwood, NJ: Albex.
- Perner, J. (1991/1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza 2da. Ed.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). *Does the chimpanzee have a theory of mind?* *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Premack, D. (1990a). *The Infants Theory of Self-Propelled Objects*. *Cognition*, 36(1), 1-16.
- Preston, S. & De Wall, F. (2002). *The communication of Emotions and the possibility of empathy in animals*. In S. G. Post, L. G. Underwood, J. P. Schloss & W. B. Hurlbut (comps.). *Altruistic love: Science, Philosophy, and Religion in Dialogue* (pp.264-308). Oxford: Oxford University Press.
- Puche Navarro, R. (2009). *¿Es la mente no lineal?* Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Reddy, V. (2005). *Before the "Third Element": Understanding Attention to Self*. En N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack & J. Roessler (Eds.) *Joint attention: communication and other minds*. Issues in Philosophy and Psychology (pp. 85-109). Oxford: Oxford University Press.
- Reddy, V. (2008). *How infants know minds*. Harvard: Harvard University Press.
- Rivière, Á. (1987). *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza
- Rivière, Á. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- Rivière, Á. (2001). *Inventario De Espectro Autista*. Buenos Aires: FUNDEC.
- Rivière, Á. (1986/2003). *Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget*. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar, (Comps.) Ángel Rivière. Obras escogidas, Vol. II. (pp. 109-142). Madrid: Panamericana.
- Rivière, Á. (1981/2003). *Lenguaje, comunicación y desarrollo simbólico en niños autistas*. Hacia una fundamentación teórica de los métodos de intervención En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.) Ángel Rivière. Obras escogidas, Vol. II. (pp.33-46). Madrid: Panamericana.
- Rivière, Á. (1983/2003). *Interacción y símbolo en autistas*. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.) Ángel Rivière. Obras escogidas, Vol. II. (pp. 47-76). Madrid: Panamericana.
- Rivière, Á. (1984/2003). *Acción e Interacción en el origen del símbolo*. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.) Ángel Rivière. Obras escogidas, Vol. II. (pp. 77-108). Madrid: Panamericana.
- Rivière, Á. (2000/2003). *Teoría de la Mente y metarrepresentación*. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comp.) (2003) Ángel Rivière. Obras Escogidas, Vol I, (pp. 191-231). Madrid: Panamericana.
- Rivière, Á. (1999/2003). *Educación y Modelos del Desarrollo*. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.) Ángel Rivière. Obras escogidas, Vol. III. (pp. 243-284). Madrid: Panamericana.
- Rivière, Á. y Castellanos, J. (1986/2003). *Autismo y teoría de la mente*. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo & I. Marichalar (Comps.) Ángel Rivière. Obras escogidas, Vol. II. (pp. 143-163). Madrid: Panamericana.

- Rosch, E. (1978). *Principles of categorization*. En E. Rosch & B. Lloyd (Eds.) *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Sarriá, E. (1991). *Observación de la comunicación intencional preverbal: un sistema de codificación basado en el concepto de categoría natural*. *Psicothema*, 3 (2), 359-380.
- Shifres, F. (2008). *Música, transmodalidad e intersubjetividad*. *Estudios de Psicología*, 29, 7-30.
- Stern, D. (1977/1983). *La primera relación Madre – hijo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stern, D. (1985/1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Stern, D. (2007). *Applying developmental and neuroscience findings on other-centred participation to the process of change in psychotherapy*. En S. Bråten (Ed.) *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy* (pp.35-47). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Stern, D. (2010). *Forms of Vitality. Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. New York: Oxford University Press.
- Thelen, E. & Smith, L. (1994). *A dynamic system approach to the development of cognition and action*. Cambridge: The MIT Press.
- Tomasello, M. (1999/2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). *Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition*. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675 - 691.
- Trevarthen, C. (1993). *The self born in intersubjectivity: The psychology of an infant communicating*. En U. Nieser (Ed.) *The perceived self: Ecological and Interpersonal Sources of SelfKnowledge* (pp. 121-173). New York: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1998). *The concept and foundations of infant intersubjectivity*, en Braten, S. (ed) *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1974). *Conversations with a two-month-old*. *New Scientist*, 2, 230-235.
- Trevarthen, C. (1979). *Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity*. En M. Bullowa (ed.) *Before Speech* (pp. 321-347). New York: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. (2001). *Infant Intersubjectivity: Research, theory, and clinical implications*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Valsiner, J. (1998) *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vigotsky, L. (1978/2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wellman, H. M. (1990/1995). *El desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). *Scaling of theory of mind tasks*. *Child Development*, 75, 523 - 541.
- Wellman, H. M., Lopez-Durand, S., LaBounty, J., & Hamilton, B. (2008). *Infant attention to intentional actions predicts preschool theory of mind*. *Developmental Psychology*, 44(2), 618-623.
- Wellman, H. M., Phillips, A. T., Dunphy-Lillii, S., & LaLonde, N. (2004). *Infant social attention predicts preschool social cognition*. *Developmental Science*, 7(3), 283-288.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*. *Cognition*, 13, 103-128.
- Yamaguchi, M., Kuhlmeier, V., Wynn, K., & vanMarle, K. (2009). *Continuity in social cognition from infancy to childhood*. *Developmental Science*, 12 (5), 746-752.

---

Fecha de recepción: 23-08-11

Fecha de aceptación: 16-11-11

Correspondencia: APAdEA. Lavalle 2762, Piso 3, Oficina 26. CABA. CP 1190, Argentina

E-mail: martinez\_ms75@hotmail.com

## Expresión en el Canto Dirigido al Bebé

Favio Shifres  
Universidad Nacional de La Plata  
Buenos Aires, Argentina

### RESUMEN

El canto dirigido al bebé (CDB) es una modalidad comunicacional que junto al habla dirigida al bebé (HDB) sostiene la comunicación en la temprana infancia. Paradójicamente, a pesar de que el HDB ha sido exhaustivamente estudiado en términos musicales es poco lo que se sabe sobre las particularidades expresivas del CDB. Los estudios existentes, que siguen la tradición cognitivista clásica, sostienen básicamente dos vertientes de estudio: por un lado la repertorización del CDB y por otro lado el análisis acústico de un conjunto de variables vinculadas a la estructura prosódica, fraseológica y melódica. Se propone aquí que la metodología experimental y el tratamiento estadístico de esos análisis acústicos imponen ciertos límites al conocimiento del CDB. Por el contrario, se propone que la metodología de micro-análisis que reúne aportes por un lado del análisis microgenético propuesto para la psicología del desarrollo, y por otro lado de los estudios en ejecución musical con un soporte teórico musicológico, puede echar luz sobre otras facetas del fenómeno.

**Palabras clave:** Canto Dirigido al Bebé – Microanálisis – Expresión Musical

---

### ABSTRACT

Infant-directed singing (IDSi) is a communicational medium which, together with Infant-directed speech (IDS) supports communication in early infancy. Paradoxically, despite IDS has been extensively studied in musical terms, musical expressive features of IDSi remain relatively unknown. Studies on this topic, following classical cognitive tradition, explore basically two sides of the problem: the first one is the repertoire of the CBD and the second one is the acoustic features of a set of variables perspective on CBD. On the contrary, it is proposed that micro-analysis methodology –which brings together contributions from micro-genetic analysis, applied in developmental psychology, and from studies in music performance studies with a theoretical support musicological- may shed light on other facets of the phenomenon.

**Key words:** Infant-directed singing – Microanalysis – Musical Expression



## NOTAS

1. La explicación de la comunicación basada en el modelo lingüístico toma dos características básicas. La teoría lingüística clásica (de base saussuriana): (i) la linealidad, según la cual la señal que se procesa es única en cada momento, es decir que no hay simultaneidad de componentes de la señal (en tal sentido, si más de un componente tiene lugar simultáneamente es entendido como “ruido” o como un componente compuesto único): “El significante, por ser de naturaleza auditiva, se desarrolla sólo en el tiempo y tiene los caracteres que toma del tiempo: a) representa una extensión, y b) esa extensión es mensurable en una sola dimensión: es una línea” (Bally y Sechehaye (Eds.) 1916; p.90); (ii) la representacionalidad, según la cual el signo lingüístico vincula un significante que representa un concepto; así lenguaje opera con representaciones de los objetos y hechos del mundo; como consecuencia de esto, el modelo comunicación implica siempre una codificación (es decir un cambio de formato) del mensaje. Nótese que la comunicación musical puede prescindir de ambos principios: por un lado puede existir una multiplicidad de componentes musicales sonando en simultaneidad sin que se constituyan en un único componente o se considere “ruido” de señal. Por otro lado, se cuestiona fuertemente la vinculación entre las estructuras musicales y los objetos y hechos del mundo. Para muchos musicólogos la música refiere sólo a sí misma (véase Meyer 1956).

2. Por ejemplo en su trabajo Trainor et al. (1997) miden 7 variables que hacen a la claridad de la estructura musical: (i) Desviaciones de timing en los finales de frase: extensión de las pausas entre frases y de las últimas sílabas de las frases en relación a la extensión de la frase; (ii) Estructura acentual: intensidad relativa de las sílabas acentuadas respecto de las no acentuadas; (iii) Estructura acentual: duración relativa de las sílabas acentuadas respecto de las no acentuadas; (iv) Estructura acentual: duración relativa de las sílabas acentuadas respecto de la duración de la frase; (v) Duración relativa de la vocal en las sílabas acentuadas; (vi) tempo y (vii) variabilidad de tempo. Pero además estudian una serie de variables que hacen a la calidad vocal: (i) media de altura, (ii) perturbación de la frecuencia (variación de la frecuencia fundamental en el período de tiempo menor); (iii) perturbación de la amplitud (variación de la amplitud en el período de tiempo menor) (Estas dos medidas aluden a la caracterización del vibrato); (iv) variabilidad de la altura en el largo plazo; (v) intensidad relativa de las frecuencias bajas, medias y altas.

3. Para una profundización en el concepto de frase, en el contexto de las interacciones en la temprana infancia véase Español 2011.

4. Los análisis realizados así como los gráficos explicativos pueden consultarse en detalle en Shifres (2008)

5. Recuérdese que estos estudios parten de un autoreporte y autoclasificación de lo cantado por parte de los adultos. Es posible que muchos adultos en tales circunstancias no registren como “canto” muchas de las expresiones cantadas que en efecto se realizan.

6. Nótese que por, ejemplo en los estudios de Trainor et al. (1997), el contexto está reducido dicotómicamente a la presencia o ausencia del bebé, y no entra en juego el estado mismo de la interacción.

## Música y comunicación

Cuando nos comunicamos con nuestros congéneres ponemos en juego una multiplicidad de recursos. Si la otra persona no nos ve, los recursos lingüísticos resultan cruciales. Estos, junto a los recursos expresivos de la voz hablada, garantizan el éxito de la comunicación. Si la otra persona nos puede ver pero no oír, la expresión de nuestro rostro, los gestos, y el movimiento del cuerpo. Todo constituye la forma privilegiada para establecer la comunicación. En la intimidad, con nuestro ser amado, por ejemplo, la comunicación apela a nuestro sentido del tacto mucho más que en otras condiciones. Estos ejemplos dan cuenta de que, cuando hablamos de comunicación, el modelo lingüístico da cuenta sólo parcialmente de la naturaleza del intercambio. La multimodalidad de los recursos puestos en juego es solamente una característica de esta complejidad, que ha movilizó a los investigadores para pensar en otros modelos comunicacionales. Además, los seres humanos hemos desarrollado un modo de articular y comprender sonidos diferentes del lenguaje al que llamamos música. En dos circunstancias tal vez distantes de nuestras vidas vemos que esos recursos cognitivos son puestos al servicio de la comunicación de una manera única e irremplazable: en el encuentro entre un adulto y su bebé y en la concurrencia de estados emocionales entre el músico y su oyente. Es por ello que la música comenzó a ser vista como un sistema que permite caracterizar mejor ciertos aspectos esenciales de la comunicación, distantes o al menos no necesariamente involucrados con la comunicación lingüística.

Como se sugiere arriba, al hablar de comunicación, la música no es simplemente una metáfora modelizadora. Su importancia se ha podido apreciar a partir de los estudios de la temprana infancia. Entre ellos, los trabajos de Metchild Papoušek (1996, 1994; Papoušek y Papoušek 1981) brindaron pormenorizada evidencia de cómo tanto el modo que sostenemos los adultos para hablarle a los bebés como las vocalizaciones que el mismo bebé realiza en la interacción se caracterizan por el empleo sistemático de la altura y la melodía, los patrones temporales y el ritmo, la sonoridad y los acentos, el timbre y la armonicidad del sonido. Sus estudios incluyeron el

análisis de los contornos melódicos utilizados por las madres en la interacción con sus bebés en términos de rango de alturas, dirección y patrones melódicos prototípicos que son habitualmente repetidos aunque cambie su contenido lingüístico. A pesar de su parecido, estos contornos melódicos no evocan ningún tipo de melodía en sí, ni sus alturas pueden categorizarse como notas musicales. Por lo tanto, este desempeño vocal no debería tomarse como canto, de acuerdo a lo que entendemos culturalmente como tal. Para la autora este aspecto particular del Habla Dirigida al Bebé (HDB) cumple con dos tipos de funciones fundamentales. Por una lado satisface las funciones regulatorias, que se refieren al control y modulación de la atención y la excitación afectiva. Por el otro lado desempeña funciones de enculturación lingüística, al estimular y facilitar procesos de discriminación perceptual y categorización fonética en el infante.

Sin embargo, en otro trabajo (Shifres 2007) hemos propuesto que las funciones de enculturación del HDB van más allá del dominio lingüístico y se adentran en la adquisición de modalidades expresivas de uso en las manifestaciones musicales propias de la cultura de pertenencia. Para ello propusimos un modelo de enculturación, basado en la presencia de estructuras neuronales y principios motivacionales que están organizados de manera similar en el adulto y el infante (Trevvarthen 1999/2000) y permiten el encuentro a través del cual el adulto comunica contenidos de la cultura al bebé. Esto es posible, naturalmente, porque la musicalidad de las conductas parentales se basa en las capacidades de procesamiento que los bebés exhiben respecto de atributos de altura, duración, intensidad, del sonido y sus modos de combinarse significativamente y relacionarse en estructuras de mayor complejidad (escalas, intervalos, patrones rítmicos, contornos melódicos, etc.) (Trehub 2003).

Esta noción de musicalidad en el HDB debe ser entendida en términos generales, independientes de la noción de música como artefacto cultural. Como lo ha señalado Steven Malloch (1999/2000), la Musicalidad Comunicativa (MC) es una habilidad comunicacional general. En esa dirección Colwin Trevarthen (1999/2000) define esta musicalidad como la “fuente psicológica de la música” (p.

156) puesta de manifiesto en el impulso rítmico de vivir, moverse y comunicarse. Es anterior y subyace al lenguaje, e impulsa permanentemente la atracción del interés mutuo más allá de las diferencias históricas y culturales. Aunque sean diferentes las culturas musicales a las que pertenecemos, todos poseemos la misma capacidad fundamental para responder musicalmente. En síntesis, la musicalidad está presente en el modo de actuar en interacción aún en ausencia de lo que en la propia cultura de pertenencia se denomina música. Para Trevarthen la música constituye una “respuesta satisfactoria” a aquellos impulsos, pero es claramente una respuesta que depende de la cultura.

*“Las invenciones más sofisticadas del “arte musical” llevan hasta sus límites las demandas de la mente que imagina, piensa y recuerda y el cuerpo, la voz y los instrumentos musicales que ejecutan...*

*Cada pieza de música es un producto inventado de la cultura cuya completa apreciación da cuenta de una habilidad adquirida. Nueva (siempre nueva) pero al mismo tiempo eterna e inolvidable; intuitiva pero aprendida, cultivada y habilidosa; atemporal pero hecha en el tiempo - la experiencia musical parece llena de paradojas. Para entender su fuente es necesario conocer a partir de qué procesos y acciones se desarrolla la música. Solamente entonces seremos capaces de apreciar qué hay en ella que permanece poderosamente movilizante independientemente de los efectos de la experiencia sofisticada - por qué la música dura...” (Trevarthen 1999/2000, p.157)*

Así, el HDB es un ejemplo básico y universal de emergencia de MC mientras que la música como actividad artística es también un caso universal de MC pero de gran complejidad en su elaboración y en las relaciones entre sus componentes (estructurales, biológicos, culturales y sociales).

Sin embargo, a pesar de esa complejidad, los repertorios musicales del acervo cultural también suelen formar parte de las interacciones diádicas primordiales durante la temprana infancia, y se constituyen a simple vista en parte de esos contenidos culturales que los adultos presentamos en esos encuentros, para facilitar el acceso del bebé a nuestra cultura. En otras palabras,

los adultos también usamos explícitamente la música para interactuar con los bebés, esto es: cantamos a nuestros bebés (Trehub et. al 1993 a y b; Trehub y Schelleberg 1995). Así, la comunicación incorpora la música explícitamente. Esta incorporación deja al descubierto de manera inequívoca, entonces, que el modelo comunicacional basado en la música supera el alcance metafórico del término musical. El modelo comunicacional es musical porque la música con su lógica temporal propia en la que la linealidad tanto como la simultaneidad es relevante permite explicar mejor las particularidades de la comunicación no verbal que el modelo lingüístico (lineal y representacional) . Por lo tanto, tiene sentido pensar que las herramientas desarrolladas por la musicología para analizar la música puedan servir para analizar las particularidades de la interacción adulto bebé. De hecho, muchos de los trabajos que indagan la musicalidad del HDB se basan en nociones acústicas y teóricas que son relevantes en el análisis de la música. Sin embargo, existe un campo musicológico, el de los estudios en ejecución musical, que todavía no ha sido tenido en cuenta para el estudio de la temprana infancia. En este trabajo nos proponemos mostrar algunas ventajas de considerar lo que los adultos hacemos cantando a los bebés como una ejecución musical y la consecuente aplicación de herramientas analíticas desarrolladas en ese campo, ampliando la perspectiva que al día de hoy tenemos de esta forma tan particular de comunicación que denominamos Canto Dirigido al Bebé (CDB).

## HERRAMIENTAS DE LA EJECUCIÓN MUSICAL Y EL HDB

Los estudios en ejecución musical han examinado la expresividad de las performances a partir de una simple idea: si una partitura musical es tocada por una computadora, siguiendo estrictamente los valores nominales de duraciones, intensidades, articulaciones, etc. que ella determina, el resultado es sentido como

inexpresivo, mecánico, plano, sin vida. Por el contrario, una ejecución considerada expresiva presenta una importante variabilidad en aquellos mismos aspectos. Se ha visto, incluso, que cuando se pide a ejecutantes expertos que toquen una pieza en dos versiones, expresiva e inexpresiva, la segunda se caracteriza por una reducción dramática en la variabilidad de dichos parámetros, aunque nunca llega a la homogeneidad teórica dada por esos valores nominales prescritos. Por lo tanto, para estudiar la expresión musical se la definió como el patrón de desviaciones paramétricas sistemáticas respecto de los valores nominales considerados como normativos. La cualidad de sistemático es la clave de esta definición. No cualquier desviación respecto de lo prescrito es expresiva, ya que puede tratarse de una interrupción, un equívoco, un accidente. La sistematicidad del patrón está dada por un lado por la posibilidad de reiteración, es decir la viabilidad de que el ejecutante pueda replicar a voluntad ese patrón (aunque lo haga inconscientemente). Por otro lado, la sistematicidad emerge cuando el patrón se vincula de manera coherente con algún rasgo de la estructura musical o de la intencionalidad expresivo-comunicativa. Por ejemplo, si el patrón de desviaciones de duraciones da cuenta de un ritardando y el mismo tiene lugar sobre el final de una frase (rasgo éste de la estructura musical) se dice que ese patrón es sistemático. Lo mismo ocurre si un patrón de retención del tiempo es aplicado sobre una determinada nota o conjunto de notas de la melodía que pueda ser destacable por alguna razón temática, melódica, narrativa, estructural, etc. En definitiva, para comprender la expresión es necesario comprender la estructura de los enunciados que se tornan expresivos.

Los estudios sobre HDB han considerado la expresividad en términos globales. Particularmente han comparado la variabilidad paramétrica respecto del habla dirigida a los adultos (HDA). Así se observó que los contornos melódicos, los patrones temporales, etc. implican rango de variabilidad mucho mayor en el HDB que en el HDA. Del mismo modo se ha considerado de manera global la vinculación de las variables con la intencionalidad expresivo-comunicativa. Así se identificaron, por ejemplo, patrones de desviación siste-

mática de los contornos melódicos en vinculación a la función interrogativa, imperativa, enunciativa, etc. del enunciado, entre otros (Fernald 1992).

Sin embargo, considerando los aportes de los estudios en ejecución mencionados, hemos propuesto una estrategia de microanálisis en la que cada detalle del objeto de estudio puede ser profundamente descripto y vinculado de manera particular a los rasgos estructurales y a la intencionalidad local de cada enunciado. Esta estrategia que ha sido ampliamente utilizada en los estudios en ejecución, permite estudiar tanto casos particulares (Shaffer 1981, 1995, Palmer 1989) como casos numerosos que incluyan análisis estadísticos de los resultados (Repp 1992, 1998). Pero fundamentalmente facilita la toma de datos en mejores condiciones de validez ecológica, es decir más usuales que las de laboratorio. Así, en una serie de trabajos recientes, estudiamos el HDB en interacciones naturales adulto-bebé, las analizamos siguiendo esos principios (Shifres 2007, 2008) e iniciamos también el análisis del movimiento que acompaña al habla (Español y Shifres 2009), profundizando algunos aspectos del HDB.

Por ejemplo, pudimos ver que las madres utilizan tanto los alargamientos de las sílabas como la intensidad vocal para enfatizar determinadas sílabas. Esto también ha sido identificado por otros autores (véase por ejemplo Trainor et al. 1997). Sin embargo, el microanálisis nos permitió ir más allá de esa generalización. Por ejemplo, observamos una mamá jugando con su bebé de 7 meses y un pequeño muñequito en forma de gato. La beba tenía el muñeco en sus manos, y la mamá se lo pide reiteradas veces. Le dice:

“¿Me lo das? ¿Me lo das? ¿Me lo das al gato?; Che... che... ¿Me lo das al gato?”

El análisis prosódico indica que en la primera unidad (¿Me lo das?) el acento principal recae en *das*, mientras que sobre la sílaba *me* recae un acento secundario. Si el acento está acústicamente configurado por una mayor duración e intensidad de la sílaba en el contexto local (esto es, de la sílaba acentuada en relación a las sílabas que la rodean) es esperable que *das* sea más larga y más fuerte que *me*. Los datos del microanálisis de intensidad y timing nos permitieron ver que esa predicción se cumplió la primera vez que

la mamá dijo “me lo das” (Das duró 326 mseg. con una intensidad promedio de 66,03 Db, mientras que me duró 212 mseg. con una intensidad promedio de 65,01 Db). Sin embargo en la segunda repetición los valores se invirtieron: Das duró 245 mseg. con una intensidad promedio de 65,46 Db, y me duró 267 mseg. con una intensidad promedio de 65,79Db. De este modo se ve que en la segunda repetición de la frase, la acentuación contradice la predicción prosódica. Claramente la madre estaba enfatizando el me con la intención de exagrar el pedido: me lo das a mí, soy yo quien lo pide, soy yo quien quiere tenerlo. En la misma línea se alteran las acentuaciones de gato en la unidad siguiente, destacando aquí el objeto deseado: dame el gato, es el gato lo que quiero. Luego le dice Che...che...pidiéndole a la bebé que le preste atención, pero en vez de incrementar la intensidad hacia el segundo che (como insistiendo en el llamado), disminuye notablemente la intensidad (pasa de 66,06 Db a 64,72 Db) alarga la cadencia del timing de las dos sílabas (de 1,82 seg. a 2,38 seg), pero a su vez las hace más corta (de 333 mseg. a 214 ,seg.) como si su articulación fuese más staccato. Así, la madre llama la atención de la bebé elaborando las pautas expresivas. De esta manera ese Che...che implica más un me acercó a vos, estamos juntos, etc.

Estos ejemplos muestran que la estrategia del microanálisis utilizando las herramientas de análisis de timing y dinámicas en vinculación a las características estructurales (y semánticas) del enunciado, permiten superar la perspectiva lingüística que describe la expresión del HDB y su funcionalidad en dirección a la enculturación lingüística (Papousek 1996), destacando cómo la expresión en el habla está puesta al servicio de la comunicación de otros contenidos -no especificados semánticamente en ese habla- y el encuentro intersubjetivo. De acuerdo con tal perspectiva superadora, la organización de los enunciados del habla materna alrededor de un pulso subyacente y los patrones rítmicos regulares posibilitan el encuentro al facilitar una estructura pulsada (organizada regularmente en el tiempo) a la que ambos miembros de la diada se acoplan. Pero, por otro lado, la flexibilización de dicha regularidad, el uso de patrones de tempo rubato (patrones de timing variable), de amplios rangos de

dinámica, y de variada articulación (en el rango staccato-legato) son utilizados para elaborar el enlace intersubjetivo, prolongándolo en el tiempo, en un clima de encanto mutuo.

## EL CDB EN SUS ABORDAJES CLÁSICOS

Como ya lo señalamos, la música está en la comunicación entre el adulto y el bebé no solamente en los rasgos de musicalidad del HDB: los adultos cantamos a nuestros bebés canciones, cantilenas, juegos musicales, que forman parte de nuestro acervo cultural. A través de estas piezas la actuación parental se convierte en una vía primaria de transmisión oral de la cultura, de sus formas distintivas, y de sus especímenes conspicuos. Contrariamente a lo mucho que se sabe acerca del HDB, no es tanto lo indagado en torno al CDB. El modo en el que los adultos cantamos a nuestros infantes fue estudiado inicialmente en torno a la ejecución de nanas o canciones de cuna, notablemente generalizadas a través de las culturas. Sandra Trehub y sus colegas (Trehub et. al 1993 a y b, Trehub y Schelleberg 1995, Trehub et al. 1997) estudiaron la ubicuidad de la performance de las canciones de cuna y destacaron que no se trata solamente de un repertorio particular dirigido al bebé sino de un real estilo performativo, que es consecuencia tanto de un conjunto de rasgos expresivos como de una serie de características de la señal acústica que resultan de las particularidades posturales del adulto cantando al bebé. La conjunción de rasgos estructurales típicos y un estilo performativo característico, hace que los adultos logremos distinguir entre una multiplicidad de cantos aquellos que son considerados nanas en diferentes culturas y además que podamos identificar cuando esos cantos están siendo ejecutados en presencia del bebé o simplemente simulando su objetivo (Unyk et al. 1992; Trehub et al. 1993 a y b). Esta evidencia abona la idea de que tales estilos performativos se construyen a través del empleo y modelado de atributos expresivos. Así es que algunos estudios se han abocado a describir esos rasgos

(Trehub et al. 1997; Trainor et al. 1997)

Las canciones de cuna persiguen un propósito diferente del de sostener la interacción. Se trata más bien de regular la excitación, evitando respuestas activas del bebé, de modo de concluir el enlace intersubjetivo. Surgen entonces no solamente diferencias estructurales y performativas entre los repertorios sino también distinciones funcionales: por un lado un CDB que regula los estados internos y por otro lado otro que procura elaborar y sostener la atención y, concomitantemente, la interacción a lo largo del tiempo. Laurel Trainor y sus colegas (1997) propusieron además una tercera función, similar a la que propusimos para el HDB (Shifres 2007): facilitar la discriminación estructural de las estructuras musicales. Esto es, enseñar a nuestros bebés cómo es la música de la cultura, cómo se frasea, como se organizan las unidades de sentido, etc. Así, se plantean básicamente (i) dos repertorios: canciones de cuna y canciones de juego; (ii) dos modalidades performativas: correspondientes a los dos repertorios; y (iii) tres funciones: regulatoria, atencional, y de enculturación musical.

Los pocos estudios existentes alrededor del tema abordaron la expresión de la ejecución en el CDB solicitaron explícitamente a los adultos participantes que cantaran buscando identificar en esos cantos los repertorios para luego medir comparativamente ciertos atributos expresivos, identificando sus valores medios en cada una de estos repertorios. Así se pudo constatar la existencia de las dos modalidades performativas correspondientes a los dos repertorios mencionados, esto es una modalidad para las canciones de cuna y otra correspondiente a las canciones de juego.

Además, con el objeto de estudiar la función se siguió un diseño experimental en el que se contrastaron los datos provenientes de ejecuciones de los adultos en laboratorio conforme dos condiciones. En la primera los adultos simulaban cantarle a un bebé aunque el bebé en realidad estaba ausente. En la segunda los adultos cantaban realmente en presencia de un bebé. La hipótesis consistía en que los atributos expresivos comprometidos en la función específica se presentarían más marcada y sistemáticamente variados en la segunda condición. De este modo se estudiaron las

tres funciones hipotetizadas. Para la función atencional (de atracción y sostenimiento de la atención) se hipotetizó que los rasgos de intensidad, acentuación, y contorno, serían “más variados” en presencia que en ausencia del bebé. Para la función regulatoria, se estudió la variabilidad de aquellos parámetros que son estudiados en la investigación en comunicación emocional (Grabrielsson y Lindström 2001, Juslin 2001). Así, a pesar de que los estudios previos en habla acuerdan en que resulta muy difícil establecer las características acústicas asociadas a las emociones comunicadas, aquellos trabajos observan importantes indicios acústicos para explorar variables que pueden ser significativas al respecto. Finalmente en lo que atañe a la función de enculturación musical (culturalmente relevante), se observó cómo las madres exageran el fraseo y todo rasgo que contribuye a la claridad estructural en una suerte de actitud didáctica. Sin embargo, más allá de esta relación entre timing y finales de frase y de ciertas cuestiones de énfasis acentual, la mayor parte de las variables medidas no fue estudiada en relación al contenido (musical y verbal) de los enunciados, sino tomadas en sus valores promedio. Como se verá más adelante, la contextualización de las variaciones expresivas arroja importantes insights para comprender la naturaleza de la expresión.

Estos estudios mostraron que la función del canto no está dada solamente por la estructura de lo que se canta (repertorio) sino básicamente por cómo se lo canta (estilo performativo), y que la relación entre repertorio y estilo no está predeterminada sino que varía de acuerdo a las condiciones locales del canto. De este modo, aun cuando Trehub y Schellenberg (1995) definieron ciertos rasgos ampliamente aceptados como correspondientes a lo que se entiende por canción de cuna, lo que define el estilo como tal, es el contexto del canto, esto es, cómo y cuándo se está cantado. Lo mismo ocurre respecto de las canciones de juego.

Como se ve, los abordajes clásicos en el CDB avanzaron entonces sobre la noción de expresión en términos generales y cuantitativos. La idea básica es que una mayor variabilidad en los parámetros seleccionados implica más expresividad. Como resultado, se



pudo observar que tanto las canciones de cuna como las de juego son ejecutadas más expresivamente en presencia del bebé que en la situación de simulación, identificándose, por ejemplo, (i) en relación a la calidad del sonido un mayor uso de vibrato, una altura promedio más aguda, al tiempo que mayor intensidad de las frecuencias bajas y medias, y (ii) en relación a los aspectos que tienden a reforzar los rasgos estructurales el uso de un tempo más lento y una duración mayor de las pausas entre frases.

## LAS HERRAMIENTAS DE LA EJECUCIÓN MUSICAL Y EL CDB: NUEVAS HIPÓTESIS FUNCIONALES

Los estudios en CDB dan cuenta de que los adultos cantamos a nuestros bebés para atraer su atención, para regular sus estados internos y para comunicar formas de expresión musical propias de nuestra cultura. Esta función de enculturación musical fue identificada ya en el HDB mediante la utilización de técnicas de microanálisis de timing y dinámicas proveniente del campo de los estudios en ejecución musical, y los modelos de análisis de la morfología musical clásica (Shifres 2007). Esto nos lleva a preguntarnos si el CDB es una modalidad comunicacional autónoma. Es decir, si este modo particular de expresión posibilita la comunicación de manera sustancialmente diferente al HDB. Para responder a esta pregunta, aplicamos las mismas técnicas con las que estudiamos el HDB en los estudios anteriores (microanálisis de timing, dinámicas y calidad sonora) al análisis del CDB.

De un conjunto de escenas de interacción entre madres y sus bebés de 7 meses se seleccionó una escena en la que se puede apreciar una serie de instancias de CDB. La escena consta de 5 frases de sonido. La selección del material es interesante per se. En primer lugar se destaca que no se trata de una situación de laboratorio, sino de una interacción natural en el hábitat de la bebé (la sala de su casa) en la que la madre no recibió ninguna consigna en particular respecto de la utilización de la voz. El canto emerge entonces es-

pontáneamente. En segundo lugar el modo en el que tiene lugar el canto es interesante: la canción de juego analizada surge a partir de diversas asociaciones musicales que la madre va haciendo desde la primera frase, en la que comienza la interacción articulando la voz de manera cuasi cantada en un clima lúdico. Luego, la madre le da a la beba besos e improvisa cantando con el texto “besito en la panza... besito en el cuello”. La música forma ya parte de la interacción, y a partir de allí se convertirá en la sustancia con la que la adulta elabora su actuación: a partir de esa melodía repentina, improvisa una secuencia melódica ya sin texto, tarareando la sílaba “lu” (figura 1 panel superior). En esa secuencia tienen lugar giros melódicos que evocan la canción, que luego (por asociación melódica) canta completa (figura 1 panel inferior). Esta canción aparece en la frase 5 de la escena completa. Se trata de una canción del acervo popular (“Tengo una muñeca”) cantada sin texto (la figura 1 muestra la frase estándar; sin embargo, cabe aclarar que en algunas repeticiones durante la ejecución se realizaron pequeñas transformaciones agregando sonidos al principio o al final de la misma). Si bien la melodía aparece como una frase de antecedente-consecuente al repetirla 4 veces (como dos estrofas completas de la canción) el fraseo puede entenderse como una típica estructura estrófica de relaciones formales binarias y simétricas (figura 3, panel superior).

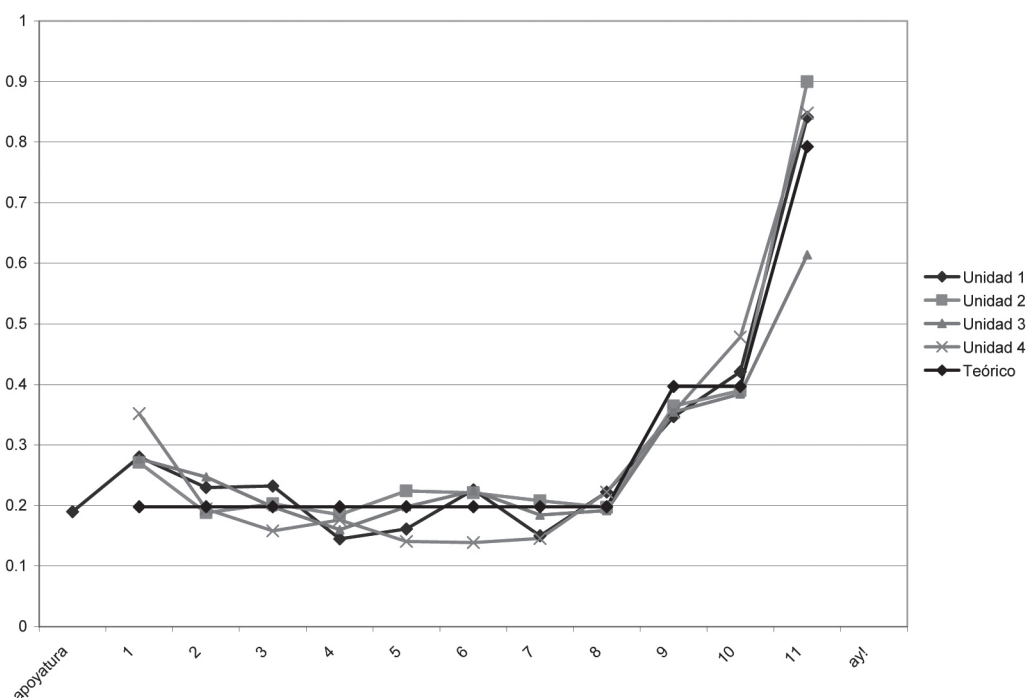


Figura 1

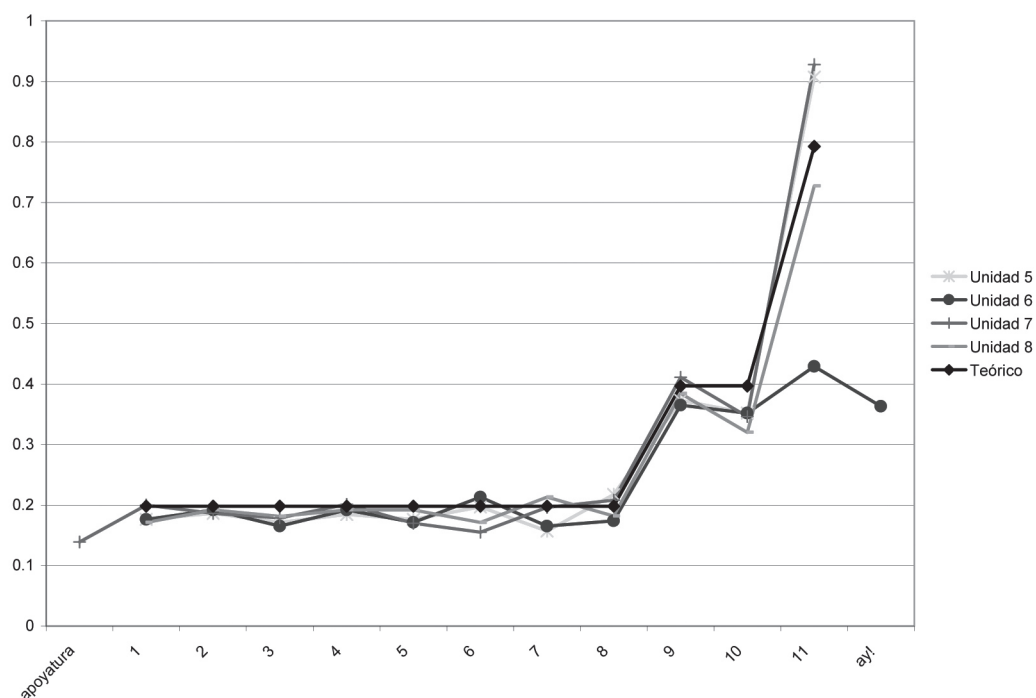
Panel superior: melodía improvisada, obsérvese los tres motivos secuenciados (compases 1, 3 y 5, y el giro si-la-fa (compases 1 y 2). Panel inferior: Transcripción estándar de la melodía cantada en la frase seleccionada de la escena de CDB, en la escena se repite cuatro veces configurando dos estrofas completas de cuatro frases cada una con 4 compases cada frase. Obsérvese la relación melódica con la melodía improvisada del panel superior, particularmente la secuencia (compases 1 y 5) y el giro si-la-re (compases 1 y 2). Estos rasgos, sumados a la similitud rítmico-métrica generan la asociación espontánea que la mamá establece con la canción evocada. (véase la explicación en el texto).

La figura 2 muestra los perfiles de timing (desviación temporal expresiva de cada nota respecto del valor teórico estipulado por la partitura de la figura 1, línea negra en el gráfico). En general se observan desvíos de escasa magnitud. La unidad más expresivamente regulada desde el punto de vista del timing es la 4. Se observa una curva parabólica que implica una retención del comienzo y un progresivo ritardando hacia el final. Notablemente en la unidad 4, el bebé intervino cantando, esto es, cantó cuatro notas sobre el final de la frase en simultaneidad con la mamá produciendo, sin duda, el punto máximo de encuentro intersubjetivo. Las otras unidades presentan desviaciones mínimas derivadas de restricciones psicofísicas, y no deliberadas o expresivas (Drake 1993). Así, por ejemplo, la parte métricamente fuerte es más alargada. También es importante notar que a excepción de los comienzos de

frase y de los finales, los desvíos nunca exceden los 50 mseg. Por todo esto es posible decir que salvo en esos comienzos más retenidos (que evocan el comienzo con apoyatura, nótese que tanto la unidad 1 como la 7 presentan una nota agregada como anacrusa), no se observan patrones sistemáticos de desviación temporal expresiva. En la segunda parte, la homogeneidad de las duraciones es aún más notable. Esto probablemente se deba al cambio tímbrico, ocurrido por el cambio de sílaba (de |la| a |ta|). Al ser |ta| más precisa, permite mayor control de la regularidad. Este cambio de sílaba es lo más notable del espectrograma que muestra la calidad sonora de la ejecución, contrariamente a lo reportado por Trainor et al. (1997), se observa una mayor intensidad en las frecuencias altas que en las medias y bajas, dando cuenta de una voz poco impostada y pobre en armónicos.







Figuras 2

Perfiles de timing de las 8 frases de la melodía cantada (escena de CDB) en relación al valor teórico indicado por la línea negra (obsérvese que algunas frases presentan sonidos agregados al comienzo o al final de la unidad)

Con respecto al perfil global de timing, la expectativa teórica de acuerdo al modelo de rubato de Todd (1985), verificado por Trainor et al. (1997), indica que un patrón de desvío expresivo mostraría mayores alargamientos en las frases con límites estructurales más importantes. Por el contrario, el perfil global de timing de la canción no exhibe ningún patrón sistemático. Aunque se pudo observar claramente que la primera parte es más lenta que la segunda, pero aparecen claras contradicciones a las reglas previstas por Todd (1985). Por ejemplo el alargamiento más pronunciado está en la unidad 2 (de las 8 unidades). Esto implica que la estructura de frases presenta una absoluta inversión del patrón expresivo esperado. Asimismo, la última frase es la más corta cuando la predicción establecía en ese sitio la unidad más larga.

Notablemente, como se señaló con anterioridad, la ejecución de esta canción tradicional se da en un contexto en el que los enunciados son primordialmente

cantados. Esta observación agrega un dato interesante a la clasificación de Trehub et al. (1997) en el sentido de que en las interacciones naturales entre los adultos y los bebés, existen numerosas instancias de CBD que no puede clasificarse ni como canción de cuna ni como canción de juego, siendo esa clasificación una reducción del problema de la categorización del CBD, derivada de la estrategia metodológica de esos estudios. Es importante observar que por el contrario, en la escena observada, una gran parte de las instancias cantadas no constituyen ni siquiera canciones propiamente dichas, sino que son improvisaciones o entonaciones particularmente configuradas tonalmente. Por ello se buscó comparar la expresión en la canción propiamente dicha y en las improvisaciones y otras ejecuciones cantadas.

El primer fragmento analizado comienza con una frase articulada sobre monosílabos (SI!...SI!...) y onomatopeyas (pa...pa...pa...). Estos fonemas fueron arti-

culados de manera muy regular y con una dinámica muy variada. En particular, las notas sostenidas presentaban un marcado disminuyendo. A pesar de la brevedad de la frase, este fragmento hablado cuasi cantado parece mucho más variado en el uso de las dinámicas que el resto de los fragmentos cantados de la escena.

La segunda frase, improvisando una melodía con el texto “besito en la panza... Besito en el cuello”, mostró una extremada homogeneidad en timing y dinámicas, con desviaciones de duración que caen en los rangos vistos en la canción analizada arriba. Por su parte, las variaciones dinámicas (medidas en decibeles) parecieron no alterar los patrones de los pies rítmicos previstos en el análisis de la prosodia, de modo que no surgía un claro patrón expresivo. Así parece no haber un tratamiento expresivo particular de este texto en el canto. Esta gran homogeneidad en el timing y las dinámicas de las notas cantadas se da también sobre la frase 3, en la que improvisa una secuencia melódica sobre la sílaba “lu”.

Estos resultados y su comparación con los obtenidos a partir de otra escena de HDB de la misma diada (en la misma edad) indicaron que, paradójicamente, el HDB presenta rasgos expresivos musicales (de uso de rubato y dinámica) más marcados, sistemáticos y variados que el CDB (Shifres 2008). Así, la ejecución cantada, en particular aquella surgida espontáneamente en un contexto de juego y haciendo uso de una melodía del acervo popular parece haberse despojado de esos rasgos expresivos. Es posible, que la canción, como enunciado culturalmente transmitido con una estructura claramente organizada, esté sirviendo como armazón para la interacción, en particular para su desarrollo y sostén en el tiempo. En ese caso, los recursos expresivos que en el habla están puestos al servicio de la elaboración de la experiencia intersubjetiva, su permanencia en el tiempo, y su regulación afectiva, serían innecesarios.

Sin embargo, se puede esbozar otra explicación para la ausencia de atributos expresivos en el HDB. En un estudio anterior pudimos constatar que a los 19 meses de vida, un bebé establecía claramente la diferencia entre danzar, como forma de elaboración estética-expresiva, y “jugar a danzar”, como parte del

desarrollo de sus capacidades ficcionales (Español y Shifres 2003). Es posible que los adultos hagamos lo mismo. Utilizamos las canciones, juegos y rimas musicales en dos sentidos diferentes: para expresarnos musicalmente, y para “jugar a” valiéndonos de ellos como nos valemos de muñecos, sonajeros, etc. En este último caso, los adultos incorporamos el repertorio del acervo cultural a nuestra actuación parental intuitiva, pero lo hacemos como un juguete, más que como la sustancia sobre la que ella se desarrolla, un juguete que nos ayuda por sí mismo a sostener la interacción.

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN: LOS APORTES DE LOS ESTUDIOS EN EJECUCIÓN PARA EL ESTUDIO DE LA MUSICALIDAD EN LA TEMPRANA INFANCIA

El análisis de CDB que presentamos muestra que esta particular modalidad de comunicación surge en la interacción cotidiana entre adultos y bebés de manera espontánea. Como se mencionó antes, en los estudios clásicos en el tema (Trainor et al. 1997; Trehub et al. 1997) el muestreo surge de autoreportes, es decir, de lo que los adultos dicen hacer cuando se les pregunta si “habitualmente le cantan a sus bebés”. Así, por ejemplo, son muchas más las mujeres que los varones que dicen cantar a sus bebés. Sin embargo en la observación de horas de interacción natural entre adultos y bebés, hemos podido constatar que los padres también hacen uso espontáneo de la voz cantada (ora de manera improvisada, ora articulando canciones populares, incluso “cantos de hinchada de fútbol”), que seguramente no tienen en cuenta a la hora de responder una pregunta como la que proponen estos investigadores.

Estos estudios, además, han destacado diferencias respecto de lo que hacen los cantantes en el uso de los recursos expresivos para la comunicación de emociones. Los autores (Trainor et al. 1997) han argumentado la presencia del entrenamiento específico en el canto, para justificar tales diferencias. Sin embargo,

es importante volver a señalar que en ellos, el diseño experimental impone la tarea de “cantar”. Por el contrario, las escenas de nuestros estudios son de interacción habitual. Las mamás no tienen la tarea de cantar, cantan como parte de la acción desplegada en la interacción y por lo tanto ese canto cumple una función determinada, que en la situación de laboratorio desaparece. Entonces, algunas de las contradicciones entre aquellos resultados, tanto con los nuestros como con los de estudios en comunicación emocional en la ejecución, pueden explicarse a partir de estas condiciones diferenciales más que a partir de cuestiones vinculadas al entrenamiento de los cantantes, como lo hacen esos autores. A pesar de que nuestros trabajos se orientan en ese sentido, es necesaria todavía más investigación microanalítica que aporte datos específicos en torno a la comunicación emocional.

En los contextos de interacción espontánea estudiados los rasgos expresivos de las melodías improvisadas y de las canciones de juego parecen no ser importantes. Lo importante parece estar justamente en la estructura de la canción que organiza el encuentro intersubjetivo, marcando los momentos y las acciones del juego y facilitando la generación de expectativas. De este modo la canción de juego parece estar sirviendo al establecimiento del encuentro. Los datos que proveen los estudios previos al respecto no permiten avanzar en la dirección de esta hipótesis por las características metodológicas ya que al ser estudios experimentales minimizan la influencia de la evolución del propio contexto de interacción.

El uso de las técnicas microanalíticas de timing, dinámicas, calidad vocal y articulaciones, en la que se vinculan las mediciones paramétricas con el contexto estructural que se está cantando, permite observar detalles a los que simplemente las mediciones acústicas medias no dan acceso. Por ejemplo, como hemos visto, Trainor et al. (1997) estudian la prosodia de manera estadística comparando las intensidades y duraciones relativas de las sílabas teóricamente acentuadas (es decir las acentuaciones correctas) en las dos condiciones experimentales. Por el contrario, las técnicas de microanálisis nos permitieron ver que existe justamente una manipulación deliberada de la intensidad

que puede alterar la lógica preestablecida por la prosodia, destacando la intencionalidad del adulto para desambiguar el mensaje, más allá de la “corrección” lingüística. Estos estudios clásicos abordan “lo expresivo” en términos generales y cuantitativos, a partir de la idea básica de que una mayor variabilidad de los parámetros expresivos implica mayor expresividad. Avanzar más allá en el estudio de la expresión implica poder describir microgenéticamente esa variabilidad vinculado momento a momento los valores variables a las características estructurales y contextuales que están teniendo lugar.

En la misma línea, los hallazgos de Trainor y sus colegas indican que las madres tienen a exagerar las marcas que comunican la estructura (principalmente ritardandi de final de frases con sus correspondientes *diminuendi*) tanto en las canciones de cuna como en las canciones de juego y que por supuesto son más marcadas en presencia del bebé. Notablemente, si nuestros datos fueran simplemente procesados estadísticamente en términos de alargamiento promedio de final de frase, coincidiríamos en términos general con esas apreciaciones. Sin embargo, al vincular el microanálisis con la estructura de la canción, observamos que esos alargamientos no responden a la estructura jerárquica de las frases dentro de la estrofa. Por lo tanto, concluimos que la madre “minimiza” las marcaciones estructurales hipotetizando que durante el juego (que es verdaderamente “un juego”) a la madre no le importa tanto ser clara y marcar o enseñar la estructura, sino sostener el juego mismo. De este modo, la técnica de microanálisis proporciona un medio para explorar diversas modalidades de CDB que van más allá de la entonación de canciones de repertorio. A través de ella se puede acceder a aspectos de la enculturación musical que no están simplemente contenidos en la circulación del repertorio, sino que se vinculan a las estructuras básicas de la música y los modos expresivos propios de la cultura de pertenencia, como por ejemplo, la instalación de los sistemas tonales, los usos expresivos del rubato, etc. Así, esta metodología facilita una vía de estudio de la comunicación musical que no resulta accesible haciendo uso de otros procedimientos. Por ejemplo,

en un estudio de caso de un niño con un trastorno de espectro autista severo (Martínez y Shifres 2010), pudimos identificar conductas claramente musicales y especular acerca de su adquisición presumiblemente durante la temprana infancia, que no serían visibles a través de otros procedimientos.

Vemos entonces que la extensa tradición musicológica provee modelos teóricos para comprender la lógica estructural de la actuación parental en la interacción. Por su parte, la psicología de la música, y en particular el campo de los estudios en ejecución musical, contribuyen con herramientas, métodos y teorías para entender el significado de su expresividad. Un camino en el estudio de la musicalidad en la comunicación debería incluir la exploración de diferentes situaciones cotidianas en las que el canto pueda cumplir sus diversas funciones y de muestras del uso correspondiente de los recursos expresivos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Drake, C. (1993). *Perceptual and performed accents in musical sequences*. Bulletin of the Psychonomic Society, 31, 107-110.
- Español, S. (2011). *Art and infancy from an ontogenetic perspective*. Trabajo presentado al I International Workshop: The Beginning of Musicality. *Developmental and Evolutionary Perspectives*. FLACSO y PICT-2008-0927. Buenos Aires, 19 de julio de 2011.
- Español, S. & Shifres, F. (2003). *Música, gesto y danza en el segundo año de vida*. Consideraciones para su estudio. En I. Martínez and C. Mauleón (Eds.) *Música y Ciencia. El Rol de la Cultura y la Educación en el Desarrollo de la Cognición Musical*. La Plata: SACCoM, s.p.
- Español, S. & Shifres, F. (2009) *Intuitive parenting performance: The Embodied Encounter with Art*. En J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Humberg & P. Eerola (Eds.). *Proceeding of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*. pp, 93-102. Jyväskylä, Finlandia.
- Fernald, A. (1992). *Meaningful melodies in mothers' speech to infants*. En H. Papousek, V. Jürgens & M. Papoušek (Eds.). *Nonverbal vocal communication: Comparative and developmental aspects*, pp. 262-282. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gabrielsson, Alf & Lindström, Eric (2001). *The influence of musical structure on emotional expression*. En P. Juslin & J. Sloboda (Eds.) *Music and Emotion. Theory and Research*. Nueva York: Oxford University Press. 223-248.
- Juslin, P. N. (2001). *Communicating emotion in Music performance: a review and a theoretical framework*. En P. Juslin & J. Sloboda (Eds.) *Music and Emotion. Theory and Research*. Nueva York: Oxford University Press. 309-337.
- Malloch, S. (1999/2000). *Mothers and infants and communicative musicality*. *Musicae Scientiæ*, Special Issue, 29-57.
- Martinez, M. & Shifres, F. (2010). *Vestigios musicales de la intersubjetividad primaria en trastornos de espectro autista*. En Laura Inés Fillottrani & Adalberto Patricio Mansilla (Editores) *Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical*. Buenos Aires: SAC-CoM. pp. 172-182.
- Merker, B. (2002). *Principles of Interactive Behavioral Timing*. En C Stevens, D. Burham, G. McPherson, E. Schubert & J. Renwick (Eds.) *Proceedings of the 7th International Conference of Music Perception and Cognition*. Sydney: University of Western Sydney, pp. 149-152.
- Palmer, C. (1989). *Mapping Musical Thought to Musical Performance*. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Vol. 15 No. 12, 331-346.
- Papoušek, M. (1994) *Melodies in caregivers' speech: a species-specific guidance toward language*. *Early Development and Parenting*, 3 (1), 5-17
- Papoušek, M. (1996). *Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy*. En I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.). *Musical Beginnings. Origins*

and *Development of Musical Competence*. Londres: Oxford University Press, pp. 88-112.

Papoušek, M. & Papoušek, H. (1981). *Musical elements in the infant's vocalizations: their significance for communication, cognition and creativity*. En L. P. Lipsitt (ed.) *Advances in infancy research*, Vol 1, New Jersey, Ablex Norwood, pp. 163-224.

Repp, B. H. (1992). *Diversity and commonality in music performance: An analysis of timing microstructure in Schumann's "Traumerei"*. *Journal of The Acoustical Society of America*, 92 (5), 2546-2568.

Repp, B. H. (1998). *A microcosm of musical expression. I. Quantitative analysis of pianists' timing in the initial measures of Chopin's Etude in E major*. *Journal of The Acoustical Society of America*, 104 (2), 1085-1100.

Shaffer, L. H. (1981). *Performances of Chopin, Bach and Bartok: Studies in Motor Programming*. *Cognitive Psychology*, 13, 326-376.

Shaffer, L. H. (1995). *Musical Performance as Interpretation*. *Psychology of Music*, 23, 17-38.

Shifres, F. (2007) *La Ejecución Parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas*. En M. de la P. Jacquier & A. Pereira Ghiena (Eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires. SACCoM, pp. 13-24.

Shifres, F. (2008) *Expresión musical en la voz cantada y hablada en interacciones adulto-infante*. En M. de la P. Jacquier & A. Pereira Ghiena (Eds.) *Objetividad-Subjetividad y Música*. Buenos Aires: SACCoM, pp. 83-93.

Todd, N. P. (1985). *A model of expressive timing in tonal music*. *Music Perception*, 3 (1), 33-58.

Trainor, L. J.; Clark, E. D; Huntley, A. y Adams B. A. (1997). *The acoustic basis of preferences for Infant-Directed Singing*. *Infant Behavior and Development*, 20 (3), 383-396.

Trehub, S. E. (2003). *Musical Predispositions in Infancy: an update*. En I. Peretz & R. Zatorre (Eds.). *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford: University Press, pp. 3-20.

Trehub, S. E. & Schelleberg, E. G. (1995). *Music: Its relevance to infants*. En R. Vasta (Ed.) *Annals of Child Development*, Vol. 11, pp.1-24. New York: Jessica Kingsley Publisher.

Trehub, S. E., Unyk, A. M. & Trainor, L. J. (1993b). *Maternal singing in cross-cultural perspective*. *Infant*

*Behavior and Development*, 16, 285-295

Trehub, S. E., Unyk, A. M. & Trainor, L.J. (1993a). *Adults identify infant-directed music across cultures*. *Infant Behavior and Development*, 16, 193-211.

Trehub, S. E.; Unyk, A. M.; Kamenetsky, S. B.; Hill, D. S.; Trainor, L. J; Henderson, J. L. & Saraza, M. (1997). *Mothers' and fathers' singing to infants*. *Developmental Psychology*, Vol. 33, N° 3, 500-507.

Trevarthen, C & Hubley, P (1979) *Secondary intersubjectivity: Confidence confidings and acts of meaning in the first year*. En Lock, A. (ed.). *Action: Gestures and symbol. The Emergence of Language*. London: Academic Press, 183-229.

Trevarthen, C. (1999/2000). *Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication*. *Musicae Scientiæ*, Special Issue, 155-215.

Unyk, A. M.; Trehub, S. E. Trainor, L. J & Schelleberg, E. G. (1992) *Lullabies and simplicity: A cross-cultural perspective*. *Psychology of Music*, 20, 15-28.

---

Fecha de recepción: 10-09-11

Fecha de aceptación: 01-11-11

Correspondencia: Universidad Nacional de La Plata. Av.7, 776, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: favioshifres@sacom.org.ar

favioshifres@gmail.com

## Reciprocidad y movimiento

Vivian Ospina Tascón  
Universidad del Valle  
Cali-Colombia

### RESUMEN

Dissanayake (2000; Miall y Dissanayake, 2003) Español (2007a, 2007b, 2008) y Shifres (2007, 2008), han abierto una senda de investigación para el estudio de las ejecuciones parentales dirigidas a los bebés a partir de la implementación de herramientas propias al estudio de las artes performativas. Particularmente, Español ha iniciado un camino de exploración del movimiento en las estimulaciones maternas, señalando la viabilidad de utilizar el sistema Laban-Bartenieff. En este estudio se caracterizó la participación corporal de una beba de 0;7 (13) en una situación de encuentro con su madre, con el fin de analizar diversos rasgos que contribuyen al establecimiento de la reciprocidad y enfatizando sobre el despliegue de movimientos de la beba. Se utilizó el método microgenético para el análisis detallado de su movimiento, postura y dirección de la mirada. Del encuentro entre madre y beba emergieron co-creaciones corporales en las cuales ambas tuvieron un lugar activo. En relación con la participación corporal de la bebé se encontró que la amplitud de sus movimientos, los esfuerzos implicados y la complejidad de las dimensiones involucradas, se veían posibilitados por el encuentro con los movimientos de la madre. En la beba se evidenció una alta sensibilidad para integrar lo que la madre le ofrecía en términos temporales y corporales.

**Palabras clave:** Reciprocidad- movimiento- Laban- interacciones tempranas- corporalidad.

---

### ABSTRACT

Dissanayake (2000; Miall and Dissanayake, 2003) Español (2007a, 2007b, 2008) and Shifres (2007, 2008), have opened a research path for the study of the adults performances adressed toward the babies by implementing tools used in the study of the performative arts. Español has begun an exploration road of the movement of mothers stimulation, pointing out the feasibility of using the Laban-Bartenieff system.

In this study it was characterized the corporal participation of a baby [ 0;7 (13) ] in an encounter situation with her mother with the purpose of analyzing diverse features that contribute to the establishment of the reciprocity, emphasising on the movement display of the baby. It was used the microgenetic method for the detailed análisis of her movement, posture and look direction.

There were observed corporal co-creations between mother and baby in which both of them actively participated. Regarding the corporal participation of the baby it was found that the amplitude of her movements, the efforts envolved and the complexity of its dimensions were made possible by the encounter with the movements

of the mother. It became evident that the baby has a high sensibility for integrating what the mother was offering to her in temporal and corporeal terms.

**Keywords:** Reciprocity- movement- Laban-early interactions- corporality



## INTRODUCCIÓN

### LAS INTERACCIONES TEMPRANAS ADULTO-BEBÉ COMO PROTO-CONVERSACIONES

En el estudio de las interacciones tempranas adulto-bebé, se ha destacado insistentemente la reciprocidad en el intercambio de la diada. El foco de atención ha estado puesto sobre la caracterización de las vocalizaciones de ambos, otorgando un lugar privilegiado a los encuentros cara a cara. (Malloch y Trevarthen, 1999; Jaffe, J; Beebe, B et al, 2001).

Colwin Trevarthen ha hecho hincapié en que desde muy temprano estos intercambios de signos se encuentran estructurados en el tiempo. A estos intercambios cara a cara, recíprocos, caracterizados por la mutua toma de turnos, Murray y Trevarthen (1985, citados en Español, 2007a). los han denominado proto-conversaciones. Este término ha inundado la literatura de la primera infancia y muchos investigadores parecen haberlo asumido como prototipo de los intercambios diádicos entre los 2 y los 8 meses. No obstante, es importante recalcar que es un término propio de un paradigma lingüístico-comunicativo y por tanto también puede estar haciendo un recorte del espectro posible de fenómenos a observar en las interacciones entre los padres y el bebé. De otro lado, subsume la idea de el encuentro *cara a cara* como requisito bajo el cual se organiza la interacción.

### EL MOVIMIENTO EN LAS INTERACCIONES TEMPRANAS

Como antecedentes que inspiran el trabajo a realizar, cabe mencionar el trabajo de Ellen Dissanayake (1999), quien ha resaltado la necesidad de estudiar el movimiento como elemento característico y fundamental de la interacción entre madre y bebé. En la revisión que ha hecho sobre investigaciones en temprana infancia, ha encontrado que no se ha puesto suficiente énfasis en el papel del movimiento corporal en el comportamiento adulto, encontrando que se le ha otorgado más

importancia al comportamiento vocal. Considera que es importante pensar en este aspecto en culturas que son reconocidas por tener poca vocalización, en donde las interacciones entre madre y bebé no se caracterizan fundamentalmente por el fenómeno de Habla Dirigida al Bebé. Dissanayake considera también, que la prevalencia de vocalizaciones en las interacciones tempranas es un rasgo propio de las madres occidentales de clase media. Sin embargo, afirma que esta observación no debe de conducir a negar la existencia de comportamientos que pueden adoptar formas especiales al dirigirse a bebés en otras culturas.

En la última década, Dissanayake (2000; Miall y Dissanayake, 2003) Español (2007a, 2007b, 2008), Shifres (2007, 2008), entre otros, han abierto una senda de investigación para el estudio de los modos particulares de comportarse de los adultos frente a los bebés a partir de la implementación de herramientas propias del estudio de las artes performativas. Español, ha iniciado un camino de exploración del movimiento de las madres en las estimulaciones que dirigen a los bebés, evidenciando la viabilidad y potencialidad de utilizar el sistema Laban-Bartenieff.

### EL MOVIMIENTO DEL BEBÉ EN LAS INTERACCIONES TEMPRANAS

Algunos de los estudios clásicos sobre el movimiento del bebé, como los de Jean Piaget (1977/2000) o Esther Thelen (1979), han puesto énfasis en la organización del movimiento del bebé en soledad. Piaget se permitió observar más detenidamente el movimiento del bebé con el objetivo de llegar a comprender y explicar la organización, el nacimiento y el curso de la conducta inteligente. Sus hallazgos en torno al lugar que tienen las reacciones circulares en la organización de la conducta intencional e instrumental son ampliamente reconocidos en la literatura. Thelen buscaba estudiar lo que denominó comportamientos estereotipados: movimientos de los bebés de partes de su cuerpo o todo su cuerpo que se repiten de la misma forma por lo menos 3 veces en intervalos regulares cortos.

Thelen encontró que los movimientos de los bebés muestran un perfil de desarrollo característico; dato



que la condujo a plantear su tesis central: *las estereotipias rítmicas son comportamientos con significación para el desarrollo*. Para la autora, estos perfiles muestran que los comportamientos rítmicos son patrones de movimiento característicos generados por el sistema nervioso en desarrollo. Señala también, que las estereotipias rítmicas pueden ser llamadas comportamientos transicionales en la medida en que siempre preceden actividades más complejas o aparecen mientras el bebé está ganando control postural.

Otros autores que han concedido un lugar importante a la actividad autónoma del bebé a solas y en contextos de intercambio con otros, pero desde la perspectiva de la experiencia subjetiva del bebé, son Phillippe Rochat (2000) y Daniel Stern (1985/1991). Las perspectivas de estos autores, y también la de Wallon (referenciado por Español, 2007a), dirigidas a estudiar cómo el movimiento del bebé se orienta hacia el otro y se moldea en el seno de las interacciones madre-bebé, son más acordes con el estudio que se presentará.

Español (2007 b y en este monográfico) explica que en los intercambios tempranos entre madre y bebé se observa un predominio de ciertos modos de sentir que orientan la forma, amplitud y tensión de los movimientos. Sugiere la autora que el movimiento de los padres presenta un moldeado temporal y dinámico que no es posible de separar de sus propios modos de sentir.

Señala Español que en los intercambios tempranos, cada movimiento de madre y bebé está orientado en función del otro y añade, que aún cuando en la literatura se le ha puesto gran peso a la intención de la madre de regular los estados de excitación del bebé, es importante resaltar que los sonidos y movimientos constituyen también “reclamos maternos para la vida social y emocional”. Lo anterior genera una sutil variación para las posibilidades de comprensión del movimiento del bebé en dichas interacciones, puesto que no se vería a éste como alguien que responde pasivamente a los intentos de regulación de la madre. Más bien, se abre la pregunta por la caracterización de dicha participación respondiente al reclamo materno. ¿Cómo puede ir organizando el bebé su propio movimiento para responder a los ofrecimientos y estimulaciones de la madre?

Teniendo en cuenta la anterior pregunta, y a partir del enfoque sobre el estudio del movimiento que plantea Laban (1987) y las conceptualizaciones de Español (2007 a, b y 2010a) sobre la organización del movimiento del bebé a partir de su relación con el adulto, se propone: explorar empíricamente la idea de un moldeamiento del movimiento del bebé en los encuentros con sus padres.

## OBJETIVO

Caracterizar la participación corporal de una beba en una situación de encuentro con su madre, con el fin de analizar diversos rasgos que contribuyen al establecimiento de la reciprocidad entre ambas, dando un lugar preeminente al impacto que pueden tener las cualidades del movimiento de la madre sobre el despliegue de los movimientos de la beba.

## MÉTODO

### DISEÑO

Valsiner (2005) plantea que la microgénesis estudia transformaciones en el desarrollo que ocurren en mili o microsegundos y en relación con esto explica que el flujo de las interacciones entre la persona y el contexto implica la utilización de unidades analíticas que preserven el tiempo en la investigación empírica. De acuerdo con su planteo, se propone un método microgenético para el análisis detallado del movimiento, de la postura, de la dirección de la mirada de la beba, y del tipo y cualidad de los movimientos de la estimulación materna. Los estudios microanalíticos suponen el análisis detallado de una escena breve, en fracciones de segundos y mediante código de observación riguroso y específico.

### PARTICIPANTES

Diada adulto-bebé procedente de un municipio afrodescendiente de Colombia –Guapi. Beba: 0;7 (13) meses.

Guapi es una comunidad colombiana que conserva una idiosincrasia, unas prácticas culturales y unos rasgos de carácter muy marcados y diferenciados respecto de otras comunidades dentro del territorio colombiano. Es reconocida por sus prácticas culturales, sociales y religiosas en las cuales la música y el baile juegan un rol central, todas éstas con acentuadas influencias de raíces africanas en sincretismo con otras influencias europeas que se asentaron ancestralmente en territorio colombiano.

#### PROCEDIMIENTO

1. Se pidió a la madre proceder de la manera más espontánea y cercana posible a las interacciones que suele entablar con la beba.

2. Se seleccionó una escena de encuentro entre madre y beba sostenida aproximadamente durante 1 minuto 28 segundos, en la cual prevalecía una activa participación corporal por parte de la beba.

3. Se construyó un código de observación compuesto por (a) las categorías que propone el sistema Laban-Bartenieff de análisis del movimiento utilizados en estudios sobre interacciones tempranas (Español 2007 y en este monográfico) y en interacciones con niños en situaciones de juego (Bordoni y Español, 2011 y en este monográfico), y (b) nuevas categorías orientadas especialmente diseñadas para este estudio. A saber:

*Categorías Laban- Bartenieff:*

*Cuerpo:* partes del cuerpo que son usadas en el movimiento.

*Espacio:* da cuenta del uso del cuerpo en el espacio circundante. Se distinguen cuatro posibles actitudes del cuerpo en el espacio de acuerdo a las dimensiones: *vertical* (arriba- abajo), *horizontal* (derecha izquierda) y *sagital* (adelante-atrás).

*Forma:* describe los cambios constantes en la forma del cuerpo hecha en el espacio. Las cualidades de formas que se observan son extensiones de la oposición básica de apertura y cierre de la respiración en los planos vertical, horizontal y sagital. A saber: *elevarse hundirse, extenderse-encogerse, avanzar y retroceder.*

*Esfuerzo o Effort:* refiere a la cualidad del movimiento y frecuentemente se lo compara con los tér-

minos dinámicos musicales (*legato, forte, dolce*). Está determinada por la actitud de entrega o lucha hacia los factores de movilidad: peso, espacio y tiempo.

*El factor peso* describe la fuerza del movimiento y puede ser firme o liviano.

*El tiempo* puede ser súbito o sostenido.

*El factor espacio* indica la atención al medioambiente y puede ser directa o flexible

La combinación de la actitud de entrega o lucha a los factores de peso, espacio y tiempo da lugar a ocho tipos básicos de movimientos:

*Toque ligero:* liviano, directo, súbito

*Presionar:* directo, pesado, sostenido

*Latigazo ligero:* flexible, liviano, súbito

*Arremeter:* flexible, pesado, súbito

*Flotar:* flexible, liviano, sostenido

*Retorcer:* flexible, pesado, sostenido

*Golpear con un puño:* directo, pesado, súbito

*Deslizar:* Liviano, directo, sostenido

Los valores correspondientes a cada una de las anteriores categorías, utilizados en el código de observación fueron los siguientes:

*Espacio (dimensión):* vertical, horizontal, vertical-horizontal, sagital, vertical-horizontal-sagital, sagital-vertical, sagital-horizontal.

*Espacio (desplazamiento):* rotar, trasladar, pivotar  
*Cuerpo:* cabeza, tronco, brazos, manos, dedos, piernas, pies, todo el cuerpo (beb).

*Cuerpo-Combinado* (en ocasiones la bebé puede mover una parte del cuerpo en combinación con otras): cabeza, tronco, brazos, manos, dedos, piernas, pies.

*Forma:* avanzar, retroceder, extender, plegar, elevar, hundir, avanzar-extender, retroceder-extender, avanzar-plegar, retroceder-plegar, avanzar-elevar, retroceder-elevar, avanzar-hundir, retroceder-hundir, plegar-elevar, plegar-hundir, avanzar-retroceder, elevar-hundir, extender-plegar.

*Esfuerzo/Calidad:* di-pe-sos (presionar), fle-pe-sos (retorcer), li-di-sos (deslizar), fe-li-sos (flotar), di-pe-su (golpear con un puño), fle-pe-su (arremeter), li-di-su (toque ligero), fle-li-su (latigazo ligero)

*Nuevas Categorías:* se incluyeron las siguientes 4 categorías generales.

a) *Agencialidad del movimiento:* categoría orientada

a discriminar aquellos movimientos que involucran en la beba un sentimiento de autoría respecto a sus movimientos, a aquellos movimientos en los que no experimenta agencialidad puesto que son propuestos por la madre o posibles combinaciones, tales como el que la madre se mueva y la beba adhiera a sus movimientos, que la beba se mueva y la madre adhiera a éstos o que las dos se muevan simultáneamente pero que a la vez haya agencialidad en el beba. Los valores correspondientes fueron: bebé se mueve, madre mueve bebé, bebé se mueve y adhiere madre, madre se mueve y adhiere bebé, madre se mueve e impacta bebé, dos realizan movimiento (simultáneo), dos realizan movimiento (diferente).

*b)Tipo de sostén:* categoría orientada a discriminar cuándo la beba realiza los movimientos sosteniéndose a sí misma, cuando el adulto la sostiene al realizar sus movimientos, cuándo el sostén es compartido entre la madre y la beba, cuándo hay un cambio postural o cuándo la beba se desacomoda frente al sostén que ofrece el adulto. Los valores correspondientes fueron: sosten por el adulto, sostén por sí misma, sostén compartido, desacomodo, cambio postural.

*c)Dirección de la mirada:* categoría orientada a identificar el lugar hacia el cual la beba dirige su mirada en la medida en que llevaba a cabo cada uno de sus movimientos. De esta manera, se tiene como posibilidad que la beba: comparta la mirada con el adulto, dirija su mirada hacia una parte del cuerpo de la madre, dirija su mirada hacia un objeto cercano, dirija su mirada hacia un objeto lejano, dirija su mirada hacia una persona del entorno, dirija su mirada hacia una parte de su cuerpo, mire lo que mira la madre, retire el contacto visual o no tenga una dirección específica de manera sostenida. Los valores correspondientes fueron: parte del cuerpo de la madre, no específico, hacia su cuerpo, hacia objeto cercano, otra persona, retira contacto, mira lo que mira la madre, hacia objeto/punto distante.

*d)Vocalización:* categoría orientada a identificar aquellos momentos en los cuales la beba acompaña sus movimientos con algún tipo de producción vocal (grito, gorjeo, risa); aquellos momentos en los cuales es la producción vocal de la madre la que acompaña los movimientos la beba; y aquellos momentos en

los cuales hay un encuentro en las vocalizaciones de ambas. Los valores correspondientes fueron: bebé gorjea, bebé grita, bebé ríe, bebé balbucea, encuentro vocalización madre-bebé, vocalización madre.

4. La captura del movimiento se realizó mediante software especializado. Se utilizó el programa ANVIL 5.0, un software de video anotación desarrollado por Kipp (2004) que ha sido utilizado previamente para el análisis Laban-Bartenieff del movimiento en performances musicales (Campbell, Chagnon Et Wanderley, 2005) y en los estudios sobre las performances adultas frente a bebés y el juego infantil previamente reseñados.

Este software permite (i) anotar cada una de las categorías en una línea de tiempo que muestra adicionalmente la imagen de video sincrónicamente y (ii) manipular la velocidad de la imagen del video. Se incluyeron las 4 categorías del sistema Laban y las otras 4 categorías mencionadas anteriormente.

El análisis del movimiento de la beba se realizó mediante la lectura de la Tabla de Anotaciones del Anvil, en el que están contempladas todas las categorías del código, y los datos cuantitativos que arroja el programa. En la Figura 1 puede verse una imagen del Anvil con la Tabla de Anotaciones sobre la que se realizó la categorización del movimiento. Por ejemplo, la primera línea de la Tabla de Anotaciones muestra la categoría dimensión y la tercera desplazamiento, ambas dentro de la categoría más amplia Espacio. La última línea muestra la categoría agencialidad. En esta se observa que en los momentos de recepción prevalece el valor madre se mueve e impacta bebé, en el momento de co-creación prevalece el valor las dos realizan movimientos (simultáneamente) y en menor medida el valor bebé se mueve.

El análisis del movimiento de la madre, mucho más reducido, se desprende de la categoría agencialidad (bebé se mueve, madre mueve bebé, bebé se mueve y adhiere madre, madre se mueve y adhiere bebé, madre se mueve e impacta bebé, dos realizan movimiento

-simultáneo-, dos realizan movimiento -diferente-) y se completó mediante una descripción cualitativa a modo de relato observacional de las cualidades energéticas/esfuerzos de los movimientos que hacían parte de la estimulación (di-pe-sos (presionar), fle-pe-sos

(retorcer), li-di-sos (deslizar), fe-li-sos (flotar), di-pe-su (golpear con un puño), fle-pe-su (arremeter), li-di-su (toque ligero), fle-li-su (latigazo ligero) ).

5. Para este trabajo se realizó el microanálisis de dos fragmentos de la escena de 1 minuto 28 segundos seleccionada. La primer secuencia que se retoma va del minuto 00:13 al minuto 00: 42 y la segunda secuencia que se retoma va del minuto 00:55 al minuto 1:20 segundos. Para ver el microanálisis completo de la escena seleccionada ver Ospina (2011).

## RESULTADOS

En la escena seleccionada, la madre y la beba construyen una interacción en un tiempo de minuto y medio, la cual se compone de diversas secuencias intercaladas de momentos en los cuales: a) madre y beba orientan sus movimientos en consideración de los movimientos que realiza la otra y b) momentos de pausa frente a la interacción en los cuales la niña realiza diversidad de movimientos no dirigidos hacia la madre o en los cuales permanece en reposo. A continuación se presenta una descripción de las regularidades encontradas en los movimientos de la madre en la estimulación ofrecida a la bebé y de las regularidades encontradas en los movimientos de la beba a partir de los cuales se vincula con la estimulación materna.

### LA ESTIMULACIÓN MATERNA

Consiste básicamente en movimientos de pierna con un pulso subyacente. Particularmente en la segunda secuencia, van acompañados de vocalizaciones y de una mirada hacia la beba. Prevalece en ellos una energía de golpear con un puño (di-pe-su) y la forma elevar-hundir. Es de resaltar que los movimientos de la madre no son movimientos suaves ni delicados como los que suelen observarse en las estimulaciones analizadas por Español. Son movimientos percutidos, fuertes y que tienen un efecto de rebote en todo el cuerpo de la bebé.

### LA PARTICIPACIÓN DE LA BEBA

Se observan en la beba diferentes formas de participar y vincularse con la estimulación materna:

a) Tiene la posibilidad de ser receptiva corporalmente frente a la percutida y fuerte estimulación materna; asimismo, se observa la capacidad de entrar en sintonía con los movimientos de la madre. La beba permite dicho impacto sobre su cuerpo, lo que se observa en lo flexible que se torna ante el rebote proveniente de los movimientos de pierna de la madre. La energía del movimiento de la madre pasa a través de todo su cuerpo y ésta tiene la tonicidad muscular suficiente para no caerse. La beba puede ajustarse a los movimientos que propone la madre, lo que implica un cierto control de su tono y su postura, esto le permite vivenciar las cualidades del movimiento de la madre en todo su cuerpo. De igual forma, se observa en la beba una expresión de disfrute. Aún cuando no dirige su mirada hacia el rostro de la madre.

b) En las dos secuencias de la interacción se observa que la beba tiene la posibilidad de desplegar/agenciar sus propios movimientos a partir de la estimulación materna. Se ve claramente que si bien la bebé se vale de la fuerza del movimiento de la madre construye un impulso propio. A partir de estos impulsos organiza una serie de movimientos muy enérgicos con los cuales participa armónicamente de la estimulación proveniente de los movimientos de la madre. Los movimientos que comienza a agenciar la bebé posterior al impacto de los movimientos de la madre sobre su cuerpo son muy enérgicos (tienen una energía de arremeter), parece entonces que tiene una estrecha relación con las cualidades de los movimientos de la madre que también son bastante enérgicos y tienen una cualidad rítmica.

### CREACIONES CONJUNTAS ENTRE MADRE Y BEBA

Secuencia 1 (ver figura 1 ): en esta secuencia pueden encontrarse 3 momentos diferenciados: 1. Un momento de receptividad y disposición corporal de la beba frente a la estimulación materna (aproximadamente del minuto 00:15:55 al 17:75) 2. Un momento

de creación conjunta en donde las dos participan activamente con sus movimientos del encuentro (aproximadamente del minuto 00:17:75 al minuto 23:46) y 3. Un momento de receptividad en donde se observa entrega y disposición en los movimientos de la beba nuevamente (aproximadamente del minuto 00:23:46 al minuto 00:29: 80).

En el momento en el que la beba despliega sus movimientos en la creación conjunta (segundo momento), logra organizarse conservando una relación temporal

con los movimientos de la madre de manera muy espontánea: tres de los movimientos que realiza se dan cada uno durante dos movimientos de la madre (1 movimiento de la beba por dos movimientos de pierna de la madre). En este sentido, se observa una coordinación temporal entre la una y la otra, y ante todo, la posibilidad que tiene la bebé de organizar una serie de movimientos propios, retomando cualidades del movimiento de la madre, pero llevando su propio pulso en sincronía con el pulso del movimiento de la madre.

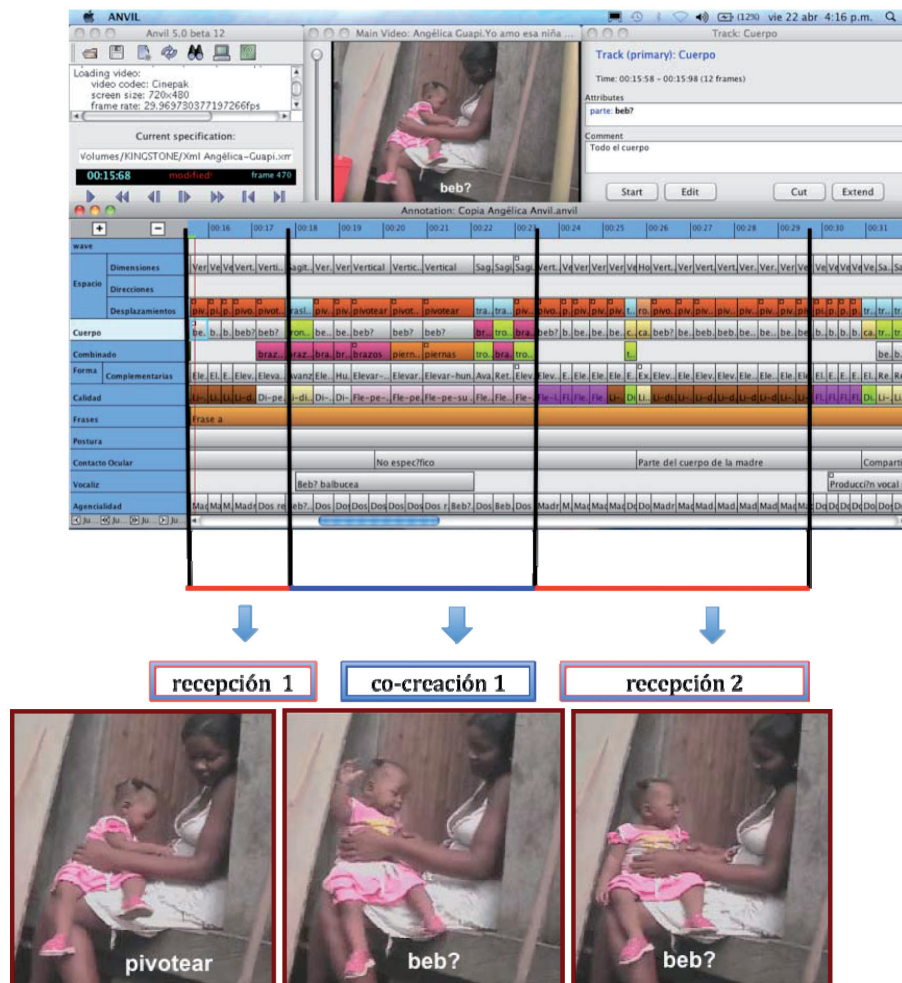


Figura 1. Vista del Anvil 5.0, video y fragmento de la secuencia 1. Se pueden observar diferenciados los momentos de recepción 1, de creación conjunta 1 y de recepción 2 y una fotografía correspondiente a cada uno de estos momento.



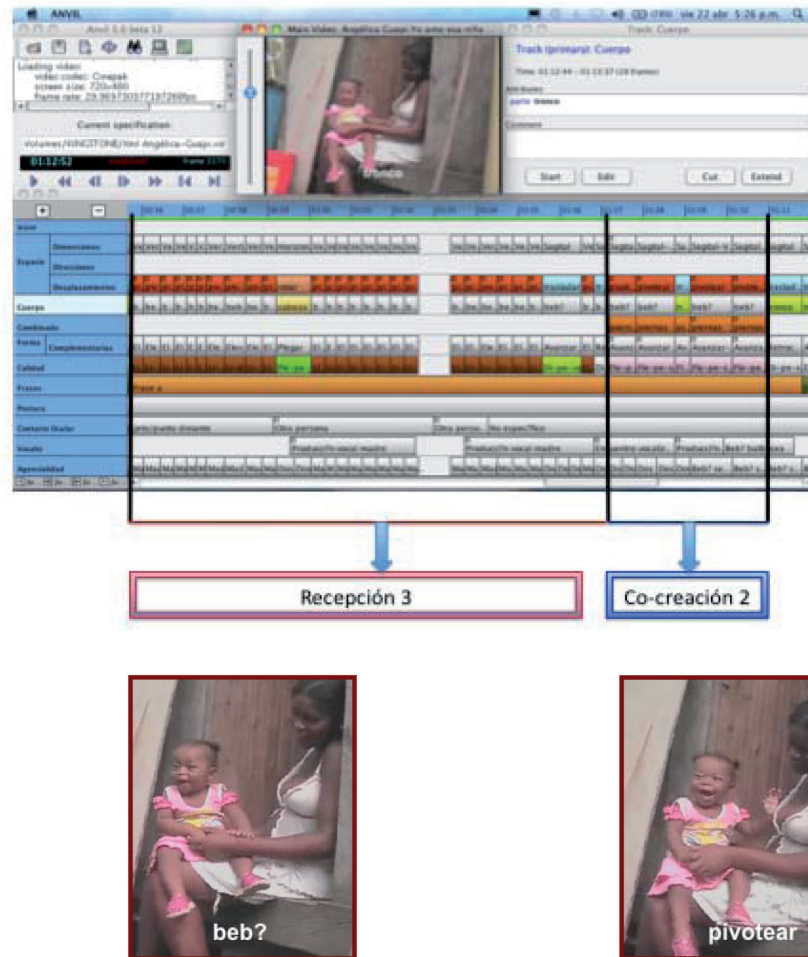


Figura 2. Vista del Anvil 5.0, video y fragmento de la secuencia 2. Se pueden observar diferenciados los momentos de recepción 3 y creación conjunta 2 y una fotografía correspondiente a cada uno de los momentos.

Secuencia 2 (ver figura 2): en esta secuencia pueden observarse dos momentos 1. Un tercer y prolongado momento de recepción de la estimulación materna, caracterizado por la organización, disposición corporal y entrega de la bebé frente a la misma (va del minuto 00: 55:72 al minuto 1:07:13) 2. Un segundo momento de creación conjunta, activa participación corporal y vocal por parte de ambas ( va del minuto 1:07:13 al 1: 10: 87). Posteriormente viene unos segundos de pausa en los que la bebé se detiene y organiza una postura de reposo por un par de segundos.

Los movimientos de la beba en la creación conjunta (segundo momento) ya no van a razón de 1-1 (un movimiento de la niña por un movimiento de la madre,

en la parte de la secuencia en la cual hay receptividad por parte de la bebé hacia los movimientos de la madre), sino que comienzan a tener su propio pulso sin salirse del pulso intrínseco que lleva el movimiento de la madre. Así, cada uno de los movimientos más amplios y enérgicos de la beba, van aproximadamente a razón de 1-2 respecto a los movimientos de pierna de la madre. Cada movimiento de la bebé se instaura en dos movimientos de pierna de la madre. En la figura 3, las líneas grises remarcan la coincidencia temporal entre los movimientos de la bebé y los de la mamá, del minuto 01:03 al minuto 01:05. En los minutos 01:07 y 01:08 , las líneas grises permiten observar que 1 movimiento de la bebé equivale exacto-

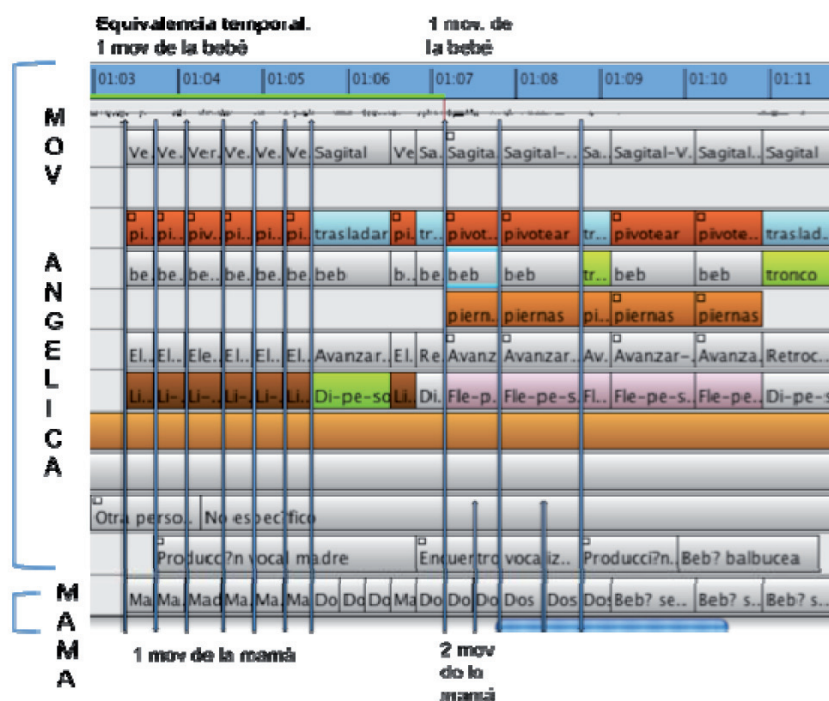


Figura 3. Ampliación del fragmento de creación conjunta correspondiente a la secuencia dos en el Anvil 5.0. Se observa la relación temporal entre los movimientos de la beba y los de la madre.

tamente a dos movimientos de la madre.

Durante estas creaciones corporales, la bebé experimenta cualidades muy complejas: son movimientos que involucran todo su cuerpo, combinan dos dimensiones (sagital-vertical), y también varias formas (avanzar- elevar-retroceder -hundir). Ante todo son movimientos agenciados por sí misma, que sin la superficie de contacto que implica el regazo de la madre, sin el impacto que genera este contacto y sin la energía de los movimientos de la madre, no podrían ser llevados a cabo por la bebé.

## DISCUSIÓN

En este estudio se propuso caracterizar la participación de una beba de 7 meses en una situación espontánea de interacción con su madre, con la idea de comprender el lugar que ocupa la organización de su corporalidad y el despliegue de sus movimientos en la

configuración de la interacción y en el establecimiento de la reciprocidad entre madre y bebé.

Lo primero que cabe destacar es que no es posible inscribir el ofrecimiento materno dentro del fenómeno de Habla Dirigida al Bebé, puesto que es una escena en donde lo prevaleciente es el movimiento y en donde el habla sólo acompaña el movimiento en algunas ocasiones. Son más los momentos de la interacción en los cuales hay diversas configuraciones de movimiento entre madre y bebé en ausencia de habla. De esta manera, situar este fenómeno interactivo como proto-conversación y como perteneciente exclusivamente al paradigma comunicativo sería tratar de ajustarlo forzosamente a una mirada de las interacciones madre-bebé "occidentales" de clase media, como bien lo ha planteado Dissanayake (1999), lo que podría obnubilar la posibilidad de reconocer aquellos elementos que puedan serles propios.

A partir del microanálisis llevado a cabo, fue posible reconocer una activa participación corporal por parte



de la beba, diferente a la registrada en muchas investigaciones referentes a las formas de participación de los bebes en la literatura de la psicología del desarrollo.

Como se reseñó previamente, en la psicología del desarrollo se le ha concedido un lugar bastante importante a los movimientos reflejos, a las reacciones circulares, a los movimientos estereotipados, a los sistemas de acción organizados; siendo todos los anteriores posibilidades que acompañan al bebé desde su repertorio biológico -unos más que otros-, pero todos con un gran valor para el desarrollo psicológico del bebé. En la literatura revisada se encuentra registro sobre algunas de las posibilidades corporales de los bebes, en el rango de 2 a 5 meses, tales como ciclos de atención y desatención y respuestas de movimientos activos y expresivos; sin embargo, lo que se pudo encontrar en el microanálisis del movimiento de esta beba de 7 meses va más allá de esto.

Tanto los momentos de receptividad como aquellos que implicaban un despliegue de movimientos más complejos en la beba no pueden ser pensados simplemente desde sus posibilidades biológicas, ni como construcciones que hubiese podido realizar a solas. La amplitud de sus movimientos, los esfuerzos implicados y la complejidad de las dimensiones involucradas en algunos de ellos se veían sólo posibilitados por el encuentro con los movimientos de la madre.

Se observa que el movimiento de la madre propicia y favorece el despliegue de estos movimientos en la beba, quien pareciera impregnarse de las cualidades de los movimientos que propone la madre para entrar a participar de la interacción con sus propios movimientos. Estos últimos no son disarmónicos en relación con los movimientos de la madre, *son igualmente enérgicos, movimientos pesados y con velocidad*. Resulta interesante pensar la amplitud y elasticidad de esta serie de movimientos en la bebé, puesto que son movimientos claramente agenciados y organizados por ella.

Son movimientos cuya construcción ha sido posibilitada por el contexto de interacción en el que se encuentra con su madre y por tanto influenciados por: la posición en la que se encuentra, las cualidades de los movimientos de la madre y sus propias posibilidades de percepción y ajuste temporal. Con sus movimientos, la beba muestra

una alta sensibilidad para integrar lo que la madre le ofrece en términos temporales y corporales, de forma tal que emerge una inteligible co-creación a partir de la producción corporal de ambas. Da la impresión de que la compleja capacidad que tiene la bebé para ser receptiva al ofrecimiento de la madre y participar a su vez con una creación corporal, le va permitiendo descubrirse y embelesarse en sus propios movimientos.

La bebé puede entrar en sintonía con lo que realiza su madre sin necesidad de que la condición básica sea el contacto visual. Ni la madre busca la mirada de la bebé, ni la bebé busca la mirada de la madre y esto no se constituye en obstáculo para su interacción. No se observa un intercambio cara a cara, pero sí la posibilidad en la beba de comenzar a atender con todo su cuerpo. Es importante comenzar a pensar tal posibilidad de la díada de entrar en sintonía en ausencia de contacto ocular. Es posible afirmar que la bebé se dispone corporalmente a vincularse con la estimulación que ofrece la madre y la madre es muy receptiva de esto, aspecto que pareciera promover el que continúe con sus movimientos de piernas.

También es necesario comenzar a discutir qué es aquello que motiva u orienta el movimiento de la bebé en esta interacción; resulta claro que no se trata de una intencionalidad dirigida hacia una meta instrumental, no hay cabida para la programación de un plan con anterioridad. En este caso las diversas organizaciones posturales de la bebé, sus despliegues de movimiento y permanentes ajustes al cuerpo de la madre están relacionados preminentemente con *un intenso disfrute corporal en el encuentro con el otro*. Ésta parece ser una escena en la cual madre y bebé construyen una forma de estar juntas que interpela evidentemente a la bebé en su condición de ser sensible, y se despliega con base en la sensibilidad tanto de la madre como de la bebé para prolongar este encuentro en la vía de un intercambio esencialmente corporal.

Parece -guardando las proporciones- que en esta co-creación prevalece la organización y despliegue de una serie de movimientos más en la vía de la intencionalidad que puede orientar a una pareja que baila y que se sumerge en las virtuosidades de las formas de su movimiento en el tiempo. No parece ser en-

tonces un intercambio comunicativo cara a cara, con características como la toma de turnos que propicia el formato “yo hago” -“tú haces”. Sobresale en cambio, el carácter de absorción de ambas en el encuentro que crean y el deleite corporal de unas formas creadas y compartidas en un tiempo.

Madre y bebé participan y consiguen organizar una interacción en la que cada una aporta a partir del despliegue de sus propios movimientos, de ahí que podamos pensarla como una co-creación. En el caso de la beba, se pudo reconocer que en ocasiones sus creaciones corporales se sincronizaban temporalmente con los movimientos de la madre y en éstas se manifestaban algunas de las cualidades de la estimulación de la madre que siempre estuvo caracterizada por un esfuerzo de golpear con un puño (di-pe-su) y el predominio de la forma elevar-hundir y del plano vertical. En ocasiones la beba podía transformar estas cualidades en 1 o más elementos (fuera a nivel de la dimensión, la forma o el esfuerzo), de forma tal que creaba una cualidad del movimiento propia, pero que devenía de las cualidades de los movimientos de la madre. Así cuando la beba agenciaba totalmente sus movimientos en la interacción con la madre, estos también tomaban un talante bastante fuerte y enérgico, con gran velocidad, y podían variar en diferentes esfuerzos como arremeter (fle-pe-su) golpear con un puño (di-pe-su) o latigazo ligero (fle-li-su).

Estos datos relativos a las posibilidades corporales de la bebé, resultan relevantes en cuanto permiten ampliar el *corpus* de datos existentes en torno al tipo de movimientos estudiados por diversos autores, que contribuyen al desarrollo psicológico del bebé. También permite identificar y profundizar en la comprensión de las diversas y complejas formas de participación corporal a partir de las cuales puede establecerse la reciprocidad entre una madre y su bebé, de manera temprana. En este sentido posibilita avanzar en la comprensión de las formas a partir de las cuales los adultos y los bebés pueden ir construyendo formas de estar juntos y de reconocerse mutuamente sin que el mediador directo del intercambio sea el lenguaje.

En síntesis, este estudio indica que el análisis del movimiento es una vía privilegiada para el estudio de aspectos cruciales del desarrollo de la organización psicológica del

bebé. Es un camino que puede permitir elucidar el fino entramado que se va esbozando entre los procesos cognitivos del bebé y su condición de ser sensible.

---

## REFERENCIAS

Bordoni, M & Español, S (2011). *Moviéndonos Juntos: El movimiento en el juego musical imitativo*. En R. Herrera y M. Burcet (editores) Musicalidad Humana. Debates actuales en evolución, desarrollo, cognición e implicancias socio culturales. Actas de la X Reunion de SACCoM, Buenos Aires.

Dissanayake, Ellen (1992). *Homo Aestheticus*. Seattle: University of Washington Press.

Dissanayake, Ellen (2000a). *Antecedents of the temporal arts in early mother-infant Interaction*. En N. L. Wallin; B. Merker y S. Brown (Eds.). *The Origins of Music* (pp. 389-410). Cambridge MA: The MIT Press.

Dissanayake, Ellen (2000b). *Art and Intimacy. How the Arts Began*. Seattle and London: University of Washington Press.

Dissanayake, Ellen (2001). *Becoming Homo Aestheticus: Sources of Aesthetic Imagination in Mother Infant Interaction*. *SubStance*, 30 85-103, Special Issue On the Origin of Fictions: Interdisciplinary Perspectives, H. Porter Abbott (Ed.).

Dissanayake, E. (2008). *Bodies swayed to music: The temporal arts as integral to ceremonial ritual*. En: S. Malloch, y C. Trevarthen, C. (Eds.) *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship* (pp.533-544). Oxford: Oxford University Press.

Español, S. (2007a) *Time and Movement in Symbol Formation*. En J. Valsiner and A. Rosa (Eds.) *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 238-255). New York: Cambridge University Press.

Español, S. (2007b) *La elaboración del movimiento entre el bebé y el adulto*. En M. P. Jacquier y A. Pereira Ghienna (Editores) *Música y Bienestar Humano*. Actas de la VI Reunión de SACCoM, Buenos Aires. SACCoM, pp. 3-12.

Español, S. (2008). *La entrada al mundo a través de las artes temporales*. *Estudios de Psicología*, 29 (1), 81-101.

Español, S. (2010). *Performances en la infancia; cuando el habla parece música, danza y poesía*. Epistemus, 1, 59-95.

Español, S. y Shifres, F. (2009) *Intuitive parenting performance: the embodied encounter with art*. Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland. Jukka Louhivuori, Tuomas Eerola, Suvi Saarikallio, Tommi Himberg, Päivi-Sisko Eerola (Editors), 93-102.

Jaffe, J; Beebe, B et all (2001). *Rhythms of Dialogue in Infancy*. Monograph of the society for research in child development. Serial N 265, Vol 66. N2. United Kingdom: Blackwell publishers.

Laban, R ( 19 84/ (la fecha de la primera publicación 1987) *El dominio del movimiento*. Caracas: Editorial Fundamentos.

Piaget, J (1977/2000) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.

Rochat & Striano (2000) Perceived self in infancy. *Infant Behavior and development*. 23, 513- 530.

Rochat, Ph. (2000/2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.

\_\_\_\_\_ (2007) *Intentional action arises from reciprocal exchanges*. *Acta Psicológica* 124, 8-25.

Shifres, F. (2007) *La Ejecución Parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas*. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Música y Bienestar Humano*, Actas de la VI Reunión de SACCoM, pp. 13-24.

Shifres, F. (2008) *Música, transmodalidad e intersubjetividad*. *Estudios de Psicología*, 29 (1),7-30. Número Monográfico, *Psicología de la Música*, S. Español & F. Shifres (Eds).

Stern, D. (1985/1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.

Thelen, E (1979). *Rhythmical Stereotypies in normal human infants*. *Animal behaviour*, 27, 699-715.

Trevarthen, C. (1998). *The concept and foundations of infant intersubjectivity*. En S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.

Valsiner (2006). *Developmental Epistemology and*

*implications for methodology*. En *Handbook of Child Psychology*. Vol 1. Theoretical models of human development. New York: Wiley.

Fecha de recepción: 29-08-11

Fecha de aceptación: 20-11-11

Correspondencia: Universidad del Valle - Ciudad Universitaria Meléndez. Calle 13 N°100-00, Cali. Colombia

E-mail: viviospina@yahoo.com



## Manifestaciones del Juego Musical

Mauricio Martínez  
ANPCyT - FLACSO - APAdA  
Buenos Aires, Argentina

Mariana Bordoni  
CONICET-FLACSO  
Buenos Aires, Argentina

Rosario Camarasa  
Universidad Abierta Interamericana  
Buenos Aires, Argentina

### RESUMEN

El juego infantil ha sido un fenómeno ampliamente explorado en psicología. Sin embargo, sólo recientemente el trabajo interdisciplinario entre psicólogos del desarrollo y de la música ha resaltado la importancia de la actividad lúdico-musical como factor de desarrollo de funciones psicológicas. El presente informe se desprende de un estudio observacional-longitudinal centrado en dos díadas adulto-niño durante el tercer año de vida. En trabajos anteriores hemos registrado que el juego musical es un tipo de actividad que ocupa una parte importante de la actividad lúdica de las niñas observadas y, dado que la definición operativa de juego musical que utilizamos en nuestros trabajos abarca una amplia variedad de actividades, en este trabajo nos proponemos iniciar una exploración sistemática de las diversas manifestaciones lúdico-musicales que se desarrollan durante el tercer año de vida.

**Palabras clave:** juego musical; psicología del desarrollo, psicología de la música, infancia temprana.

---

### ABSTRACT

Infant play has been a thoroughly explored phenomenon in psychology. Nonetheless, it's only recently that interdisciplinary work between developmental and music psychologists has outlined the importance of musical-ludic activity as a feature that enables the development of psychological functions. The current report outcomes from an observational-longitudinal study centered on two adult-child dyads during the child's third year of age. In previous work we have stated that musical play is an activity that occupies a significant amount of ludic activities in the life of the children observed. Given that the operative definition of musical play used in our studies embraces a broad variety of activities, the present work intends to systematically explore the diverse ludic-musical manifestations taking place during the child's third year of age.

**Keywords:** musical play, developmental psychology, music psychology, early infancy.

## NOTA DE LOS AUTORES

Investigación subsidiada por el Proyecto PICT-2008-0927 “Intersecciones entre la experiencia musical y la experiencia infantil en el marco de la cognición corporeizada” de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, 2010-2012, del cual la Dra. Silvia Español es la investigadora responsable.

## NOTAS

1. El sistema de Teoría de la Mente es considerado un mecanismo modular que permite a las personas realizar inferencias sobre los estados mentales de los otros, y de sí mismo, a partir de las cuales puede explicarse y predecirse la conducta.

2. Este último componente proviene de la necesidad de resaltar una diferencia fundamental con el juego simbólico o juego de ficción

3. La interacción entre las niñas que participaron en esta investigación y la investigadora puede considerarse espontáneas en virtud de que los materiales y juguetes utilizados, como así también las actividades por ellas desarrolladas dependían de la espontaneidad y motivación de cada niña. Sin embargo, las intervenciones de la investigadora guardaban cierta lógica similar a la de los procedimientos desarrollados por Piaget (1936/1985) en tanto que “on-line” seleccionaba y fomentaba aquellas actividades de las niñas que más se acercaban a las hipótesis generales que guían la observación.

---

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la psicología del desarrollo, la actividad lúdica en la cual se adentran los niños ocupó y ocupa un espacio importante. Sin embargo, de todas las actividades lúdicas que los niños desarrollan ha sido el juego simbólico o de ficción el que más miradas ha cautivado. Esta modalidad de juego puede considerarse como la “niña mimada” de los investigadores abocados al juego infantil: Piaget, Vigotsky y los psicólogos cognitivos.

Siguiendo la síntesis realizada por Silvia Español en distintos trabajos (Español, 2004, Español & Firpo 2009; Español, Bordoni, Martínez & Videla 2010; Español, Bordoni, Martínez, Camarasa & Carretero 2010) se podría describir esquemáticamente estas tres miradas sobre el juego simbólico de la siguiente manera.

Por un lado, Piaget se dedicó a estudiar la génesis del juego vinculándolo al desarrollo o formación simbólica infantil. Bajo su óptica el juego simbólico emerge a partir de la descontextualización y transformación de la acción, de modo tal que permite la evocación de objetos ausentes. Piaget (1946/1977) establece una sucesión de estadios en los cuales el juego evoluciona desde su forma más temprana, el juego sensoriomotriz, hacia el juego simbólico siguiendo el curso que va de la acción (inteligencia sensoriomotriz) a la representación (inteligencia simbólica).

Por otro lado, para Vigotsky (1933/2007) lo que distingue al juego de cualquier otra actividad es la creación de una situación imaginaria. El interés de la escuela socio-histórica se posa en el juego protagonizado; esto es, en aquellas situaciones donde los niños adoptan un papel social y despliegan la acción siguiendo las reglas que lo gobiernan. El juego protagonizado resulta motor del desarrollo, en tanto que permite a los niños incorporar las normas y herramientas propias de su cultura.

Por último, el juego simbólico también cautivó la atención de quienes se aproximaron a la actividad lúdica infantil desde una perspectiva más contemporánea: la psicología cognitiva. Bajo esta tradición el juego de ficción -el cual implica (i) sustitución de ob-

jetos, (ii) atribución de propiedades ficticias y/o (iii) evocación de objetos imaginarios- ha sido explorado como uno de los precursores más íntimamente vinculado al sistema de Teoría de la Mente y al desarrollo de un tipo particular de representación, las metarrepresentaciones (Leslie, 1987).

Desde una óptica diferente, el psicoanálisis es otra de las grandes tradiciones en psicología que se ha ocupado del juego simbólico. Una diferencia esencial entre esta perspectiva y las tres anteriormente descritas, radica en la forma en la cual se entiende la manifestación del juego. Mientras que para la psicología genética de Piaget, la escuela de Vigotsky y la psicología cognitiva el juego de ficción es la exteriorización de las estructuras psicológicas del sujeto (esquemas, herramientas semióticas o metarrepresentaciones, según corresponda), para el psicoanálisis el juego simbólico es la manifestación de los contenidos inconscientes del aparato psíquico del niño.

Puntualmente, en el ámbito de la psicología del desarrollo, el foco de interés de quienes exploraron el juego estuvo puesto en el desarrollo de la capacidad simbólica. Es decir, el juego -al igual que otras adquisiciones tales como el lenguaje o el dibujo- interesó a los investigadores en tanto que producto o manifestación del desarrollo simbólico en general (considérense como ejemplos las teorías anteriormente mencionadas). Por otra parte, y siguiendo la máxima bruneriana según la cual las teorías sobre el desarrollo terminan por convertirse en prescripciones acerca de éste, la ausencia de juego simbólico durante los primeros años de vida resulta ser uno de los indicadores tempranos del trastorno que más severamente afecta al desarrollo: el autismo (Baron Cohen, Cox, Baird, Swettenham, Nighttingale, Morgan, Drew, & Charman, 1998; Rivière, 2000; Robins, Fein, Barton, & Green, 2000). Esta cuestión no hace más que remarcar el peso que los psicólogos atribuyen al juego de ficción durante el desarrollo.

Sin embargo, últimamente, la mirada de quienes se interesan por el juego infantil está comenzando a vislumbrar nuevos horizontes. Entre las actividades lúdicas desarrolladas por los niños, el juego musical, resulta ser una modalidad de juego que interesa de



forma idéntica a músicos y psicólogos. Según la definición que hemos desarrollado en trabajos previos (Español y Firpo, 2009; Español, et al, 2010a; Español, et al 2010b) se caracteriza por ser:

Una modalidad de juego definida en función de la presencia, en el sonido y/o en el movimiento, de patrones rítmicos y/o melódicos recurrentes que se elaboran de acuerdo a la estructura repetición-variación y/o se ajustan a un pulso musical subyacente, y que se constituye en foco de atención, en detrimento de cualquier contenido figurativo.

El concepto de juego musical y su indagación nace en el seno del trabajo interdisciplinario, emprendido por psicólogos del desarrollo y psicólogos cognitivos de la música. Antes de continuar nos gustaría presentar una breve reseña sobre el proceso que, según nuestro entender, dio origen a la exploración del juego musical en la infancia temprana.

## Breve historia del Juego Musical

La indagación del juego musical se inicia siguiendo una hipótesis proveniente de la estética evolucionista. En términos muy generales dicha hipótesis sugiere que el origen de las manifestaciones adultas vinculadas a las artes temporales -música y danza- puede hallarse en los intercambios intersubjetivos entre bebés y adultos. Entre los defensores más representativos de esta hipótesis se destacan los trabajos de Ian Cross (2000), Douglas Hodge (2000), Elen Dissanayake (2000 a y b) y, en nuestro país, Silvia Español, Favio Shifres e Isabel Martínez (Español y Shifres, 2003; Shifres, 2007, 2011; Español, 2010 y 2011; Martínez, 2011). Bajo esta óptica, la música es concebida como una capacidad humana básica, en contraposición con una mirada tradicional que suele entender a la música como una habilidad o destreza que poseen unos pocos miembros de nuestra especie -gracias a la enorme cantidad de horas que han dedicado a adquirir dicha habilidad- la cual genera un producto, la obra musical, que es consumido por muchos otros (Cross, 2010). Quienes indagan la música desde perspectivas evolucionistas la consideran una forma de comunicación entre adultos (Cross, 2010); entre adultos y sus crías (Malloch y Tre-

varthen 2008); o entre nuestros antepasados filogenéticos (Mithen, 2008). Esta forma particular de comunicación pone de manifiesto nuestra capacidad para congeniar con el ritmo y el contorno del gesto motor y sonoro del otro, entendida en términos de musicalidad comunicativa (Malloch y Trevarthen 2008).

Dissanayake (2000b) plantea que es posible rastrear los orígenes de la música y la danza en los intercambios entre los bebés y sus figuras de crianza que se desarrollan durante el primer año de vida de aquellos. Para ella, la estimulación adulta consiste en la elaboración de los diferentes elementos básicos que componen las artes temporales (música y danza). De modo tal, que los bebés van incorporando progresivamente los rasgos expresivos que caracterizan a las artes temporales de su cultura de origen. Luego estos rasgos expresivos son aquellos que los músicos y bailarines utilizan, al igual que lo hicieron los padres frente a sus bebés, para atraer y mantener la atención de su público.

Sin embargo, si la hipótesis no es acompañada por una perspectiva evolutiva ontogenética, puede presentar una limitación: sucede que transcurre un tiempo entre la participación del bebé en los intercambios diádicos y el momento en que el niño puede participar simétricamente en las manifestaciones de la música y danza de su cultura; y transcurre más tiempo aún hasta que puede participar en ellas plenamente y en todos sus niveles, esto último sucede si se convierte en músico o bailarín profesional. Por lo tanto, y desde una perspectiva ontogenética, la pregunta crucial es ¿en qué momento comienza el niño a manifestar en su actividad la expresión de los componentes de las artes temporales?; o bien ¿en qué momento el niño manifiesta en su acción aquello que incorporó durante los intercambios intersubjetivos diádicos? Este problema es el que Silvia Español (2002, 2005) supo ver lucidamente. He aquí, entonces, el primer eslabón de la cadena de sucesos que desembocan en la indagación del juego musical como actividad lúdica infantil.

Este tipo de preguntas fueron las que impulsaron a nuestro equipo a observar el juego de dos niñas. Sin embargo, la observación -en tanto metodología de investigación- no puede ser ciega, ni proceder por

tanteo. Es necesario contar con una definición operacional que nos permita identificar la presencia de elementos prototípicos de la música en la actividad infantil. El segundo eslabón de la cadena a partir de la cual se construyó la definición de juego musical está referido a cómo, y a partir de qué elementos, se creó dicha definición.

Claramente, podemos rastrear los elementos que conforman nuestra definición a partir de cinco piezas que componen el rompecabezas del juego musical. Dichas piezas poseen la peculiaridad, siguiendo la hipótesis evolucionista, de encontrarse presentes tanto en la estimulación que el adulto ofrece a los bebés como en la actividad de los músicos y bailarines profesionales.

En el ámbito de la psicología de la música fue Merker quien introdujo el concepto de juego musical. Lo hizo en el contexto del estudio de las interacciones tempranas adulto-bebé. En ellas, identificó tres mecanismos implicados en su regulación temporal: (a) tiempo de reacción, (b) familiaridad, y (c) caída en un pulso subyacente. Y reservó el término juego musical entre adultos y bebés para aquellos intercambios regulados temporalmente por este último mecanismo. Según sus datos observacionales, la capacidad del bebé para sujetar su conducta a un pulso subyacente emerge hacia los doce meses. Este mecanismo de regulación temporal, guía por un lado las interacciones entre el adulto y bebé en las que se cantan y actúan canciones y rimas y, por otro, las interacciones entre músicos durante la ejecución musical conjunta. He aquí la primera pieza de nuestro rompecabezas.

La segunda proviene de la investigación desarrollada por Papoušek (1996). Su investigación, además de ser esencial en el campo de la exploración musical de la estimulación adulta, dejó entrever su complejidad. La estimulación que los adultos ofrecemos a nuestras crías se elabora y manifiesta de forma completamente intuitiva. Papoušek utiliza el concepto de parentalidad intuitiva para referirse a la forma en la cual los adultos se vinculan con los bebés debido a que lo hacemos muy bien sin que medie aprendizaje o instrucción formal. Los elementos analizados por Papoušek -presentes tanto en la actuación parental como en la ejecución musical- son: el juego con el contorno me-

lódico y las variaciones tímbricas (ambos son aspectos espectrales del sonido).

La tercera pieza emerge del trabajo desarrollado por Shifres y Español (2004) quienes demuestran la necesaria articulación de lo propuesto por Merker y Papoušek. Aunque la organización temporal (pulso, ritmo) es sin duda prototípica del dominio musical, también lo es la organización espectral (altura). La caída en un pulso subyacente y las variaciones espectrales caracterizan tanto a los intercambios diádicos como a la ejecución musical.

La cuarta pieza de nuestro rompecabezas, también presente en la ejecución musical y en las interacciones tempranas, es la estructura repetición-variación. Esta estructura caracteriza tanto a la organización musical (Imberty, 2002) como al habla, al canto (Dissanayake, 2000; Rivière, 1986/2003) y a los movimientos (Español, Martínez, Pattin, 2008) del adulto dirigidos al bebé.

La quinta, y última, pieza del rompecabezas proviene del ámbito de la danza. Como el lector atento se habrá dado cuenta, las piezas anteriores pertenecen en su mayoría al dominio de la música. Sin embargo, la definición de juego musical no contempla sólo al sonido, sino también al movimiento. Los trabajos desarrollados por Español (Español, 2007; Español, Martínez y Pattin, 2008) muestran cómo los adultos, al igual que los bailarines, conforman con sus movimientos unidades de significado que se repiten y varían.

Con estos cinco elementos se ha conformado la definición de juego musical, que si recordamos se definía como: una modalidad de juego definida en función de la presencia, en el sonido y/o en el movimiento (pieza 5), de patrones rítmicos y/o melódicos recurrentes (piezas 2 y 3) que se elaboran de acuerdo a la estructura repetición-variación (pieza 4) y/o se ajustan a un pulso musical subyacente (pieza 1), y que se constituye en foco de atención, en detrimento de cualquier contenido figurativo.

## ALGUNOS ANTECEDENTES

Con esta definición de juego musical realizamos algunas exploraciones de su manifestación en la activi-

dad de dos niñas. Cada uno de estos trabajos dio pistas para continuar avanzando en su indagación.

Español y Firpo (2009) observaron la actividad lúdica de una niña durante el período comprendido entre los 28 y 34 meses. Los principales hallazgos de esta exploración fueron los siguientes: (a) el juego musical posee una frecuencia de aparición muy importante en relación a las demás modalidades de juego, (b) la aparición de cada una de las modalidades de juego parece seguir más bien el entramado de una trenza que la sucesión de categorías discretas una detrás de la otra, y (c) muchas veces el juego musical aparece entremezclado con otras modalidades de juego, por ejemplo, con el juego de ficción. A partir de esta última observación se elaboraron dos nuevas categorías observacionales vinculadas al juego musical: el Juego de Ficción-Musical y el Juego Protagonizado-Musical.

En dos trabajos sucesivos (Español et al., 2010a y 2010b), donde se exploró el juego de dos niñas durante el tercer año de vida (entre los 24 y 34 meses), observamos que: (a) el juego musical parece moverse en un continuo que va de la creación efímera y on-line de performances musicales (involucrando al sonido y al movimiento), a la ejecución de performances “copiadas” de los productos culturales que rodean a ambas niñas, y (b) algunas veces los componentes del juego musical se manifiestan de forma muy breve, como atisbos o destellos. Estas dos observaciones condujeron a nuestro equipo a elaborar dos nuevas categorías (o subcategorías) amparadas bajo la categoría general de juego musical. Decidimos identificar como Juego Musical (Baile o Canto) aquellas situaciones donde las niñas reproducen algún baile o canto que preexiste en su entorno, por ejemplo alguna canción escuchada por televisión. Respecto al segundo punto, observamos que los destellos de musicalidad muchas veces se manifestaban en el momento en el cual las niñas se vinculaban con algún objeto; particularmente a aquellos objetos cuyo uso funcional o cultural no era del todo claro o conocido para las niñas. Así pues, establecimos otra subcategoría: Aproximación Musical al Objeto.

En definitiva, el trabajo desarrollado hasta el momento nos permitió:

1. Elaborar una categoría general que define la actividad lúdico-musical de los niños diferenciada de otras modalidades de juego: el juego Musical.

2. Elaborar un conjunto de categorías vinculadas a la de juego musical, que nos permite abordar más detalladamente la actividad lúdica de los niños:

- Juego Musical Prototípico
- Juego Musical (Baile o Canto)
- Aproximación Musical al Objeto
- Juego de Ficción-Musical
- Juego Protagonizado-Musical

3. Identificar la relevancia del juego musical -hasta hace poco casi sin lugar en la agenda de la psicología contemporánea- y mostrar su estrecho vínculo con las demás modalidades de juego (juego de ficción y juego protagonizado).

## OBJETIVOS

Para este trabajo nos proponemos iniciar una exploración sistemática de las diversas formas de manifestación del juego musical durante el tercer año de vida. Para ello se propone (a) medir la frecuencia del juego musical en todas sus manifestaciones y su distribución a lo largo del periodo estudiado; (b) describir la composición del juego musical; y (c) medir la proporción que ocupa cada una de las manifestaciones del juego musical dentro del tiempo dedicado a toda la actividad lúdico-musical infantil.

## METODOLOGÍA

### - Participantes

Se hizo uso del material observacional recabado en los estudios previos del equipo de investigación, arriba reseñados, en los que participaron dos niñas en las sesiones de interacción libre. La primera de ellas lo hizo entre los 01; 11 (26) y los 02; 05 (01). La segunda lo hizo entre los 02; 04 (04) y los 02; 10 (02).

## PROCEDIMIENTO

El procedimiento utilizado en las investigaciones previas en las que se obtuvo el material observacional fue el siguiente. Se realizó un estudio observacional-longitudinal centrado en la díada niño-adulto. El período observado fue el comprendido entre los 24 meses y los 34 meses. Se utilizó la técnica de superposición de períodos de observación en diferentes sujetos; de cada díada se indagó el período comprendido entre: (1) 24-29 meses; y (2) 28-34 meses. Con cada una de las díadas, se realizaron sesiones de interacción espontánea entre las niñas y el adulto (la investigadora principal del equipo). Las sesiones, de aproximadamente 45 minutos de duración, tuvieron una frecuencia quincenal y fueron videograbadas con una cámara SONY DCR-SR82.

Se aplicó el código observacional elaborado por Español et al. (2010a) a todas las sesiones. Se midió la presencia y duración de cada una de las categorías de juego y se determinó la proporción (valor absoluto expresado en porcentaje) de cada una de ellas para cada sesión.

Categorías del Código de Observación:

*Juego Musical Prototípico:* toda situación en la que se presenta un caso (o más) de alguno/s de estos rasgos: (i) patrones rítmicos recurrentes; (ii) patrón melódico recurrente; ambos patrones elaborados de acuerdo a alguno/s de estos modos: (iii) la estructura repetición-variación; (iv) la sujeción de las conductas a un pulso musical subyacente, (v) en ausencia o detrimento de contenido figurativo.

*Juego Musical - Baile o Canto:* toda situación que responde a la categoría Juego Musical, pero en la que, además, hay pautas (relativamente estereotipadas) de canto y movimiento que reflejan la apropiación de un producto cultural.

*Aproximación Musical al Objeto:* conducta musical breve con un objeto del entorno (no llega a establecer un pulso, ni la estructura repetición-variación).

*Juego de Ficción-Musical:* toda situación en que se presentan combinaciones de la categoría Juego de Ficción (entendida como toda situación en la que se pre-

senta un caso (o más) de alguno/s de estos 3 rasgos: (i) sustitución de objetos, (ii) atribución de propiedades ficticias, (iii) evocación de objetos imaginarios) con la categoría Juego Musical, en cualquier proporción. En estos casos, aunque los rasgos del Juego Musical se constituirán en foco de atención, no lo serán en detrimento de cualquier contenido figurativo.

*Juego Protagonizado-Musical:* toda situación en que se presentan combinaciones de la categoría Juego Protagonizado (entendida como toda situación en la que el niño representa algún rol social adulto) con la categoría Juego Musical, en cualquier proporción. En estos casos, aunque los rasgos del Juego Musical se constituirán en foco de atención, no lo serán en detrimento de cualquier contenido figurativo.

*Otros:* toda otra actividad, lúdica o no, que no sea ninguna de las anteriores.

## RESULTADOS

- Tiempo dedicado a la actividad lúdico-musical y su distribución durante el período estudiado.

En la Figura 1 (Parte A) se observa el porcentaje de tiempo que las niñas dedican a la actividad lúdica: juego musical 16,56% y juego simbólico (juego de ficción, según la definición de Leslie y juego protagonizado, según la definición de Vigotsky) 18,31%. El tiempo restante (65,12 %) está dedicado a otras actividades.

En la Parte B de la Figura 1 se observa cómo se distribuye el tiempo dedicado al juego musical en cada una de las sesiones (agrupadas por edad) expresado en porcentaje. Es importante destacar que el juego musical es omnipresente durante todo el período estudiado, su frecuencia de aparición va desde un 7% hasta un 26%, con una media del 18,36%. Respecto de la media, es posible identificar tres distribuciones del juego musical durante el período estudiado: (1) 24-27 meses; (2) 28-30 meses; y (3) 31-34 meses. En los momentos (1) y (3), la frecuencia del juego musical se ubica por encima de la media, mientras que en el momento (2) la frecuencia es inferior.

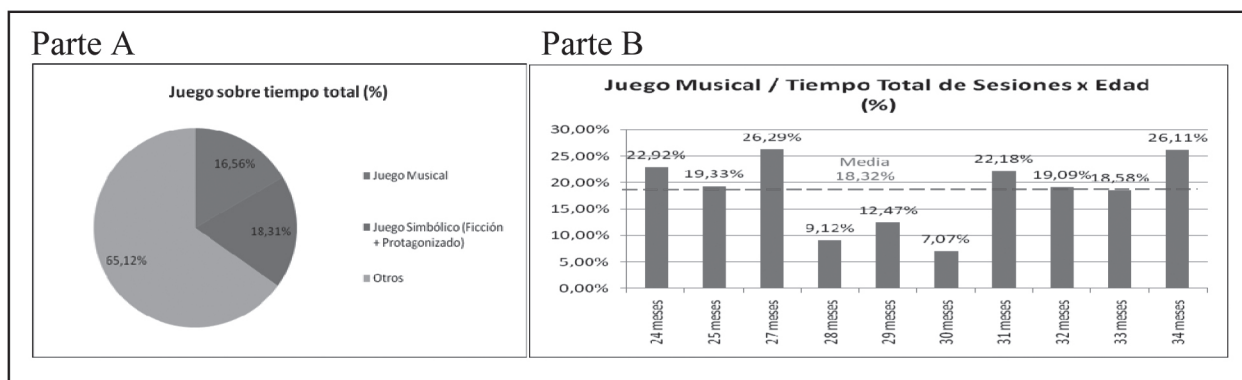


Figura 1. Parte A, porcentaje de tiempo dedicado al juego musical y al juego simbólico durante todo el período observado. Parte B, distribución del porcentaje de tiempo dedicado al juego musical en cada uno de los meses observados.

- **Composición del Juego Musical en el tiempo total de las sesiones**

En la Figura 2 se observa la proporción que ocupa cada una de las categorías de juego musical (Juego Musical, Juego Musical (Baile o Canto), Aproximación Musical al Objeto, Juego Ficción-Musical, Juego Protagonizado-Musical) dentro del tiempo total dedicado a la actividad musical infantil. Observamos que

el Juego Musical Prototípico muestra ser la categoría con mayor porcentaje (42%); es seguido por el Juego de Ficción-Musical con el 27%; luego el Juego Musical (Baile o Canto) con el 22% y, por último, el Juego Protagonizado-Musical (6%) y Aproximación Musical al Objeto (3%).

Evolución de las modalidades de Juego Musical sobre el tiempo total de Juego Musical.

**Composición de Juego Musical**

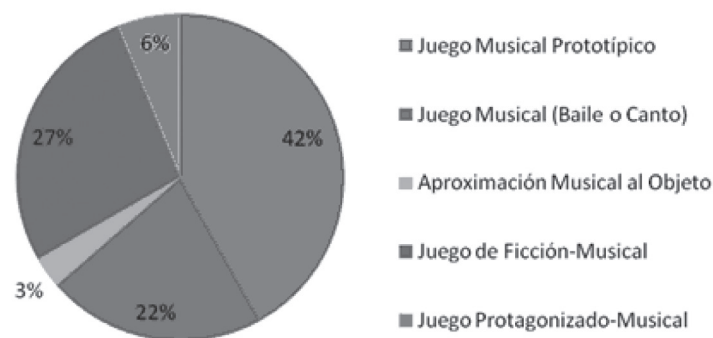


Figura2. Porcentaje correspondiente a cada una de las manifestaciones del juego musical.

En la Figura 3 encontramos el detalle, según la edad del niño, del porcentaje que ocupa cada una de las categorías de juego musical sobre el tiempo total dedicado a la actividad lúdico-musical infantil. En términos generales, observamos que el tiempo dedicado al Juego Musical Prototípico mantiene una presencia relativamente estable por arriba del 30% a lo largo de todo el tercer año de vida (exceptuando los 33 meses), llegando a picos de más del 60%, entre los 28 y 29 meses. El Juego Musical (Baile o Canto) aparece marcadamente hacia el inicio del periodo estudiado para luego decaer sin mostrar ya mayores variaciones. La categoría Juego Ficción-Musical muestra un patrón de presencia estable con picos en el principio y en el final del año. La com-

binación Juego Protagonizado-Musical emerge recién a los 32 meses con una fuerte presencia; y la categoría Aproximación Musical al Objeto sostiene sus valores por debajo del 10% aunque se ausenta en los meses medios del año.

Durante los tres primeros meses se observa una relación inversa entre la frecuencia de aparición del Juego Musical (Baile o Canto) y el Juego Ficción-Musical. Durante los meses intermedios (28-30) cambia la relación entre las frecuencias de aparición de estas modalidades de juego musical a una relación directa. En los últimos cuatro meses, vuelve a darse una relación inversa, pero esta vez, entre el Juego Ficción-Musical y los juegos Musical Prototípico y Protagonizado-Musical.

**Modalidad de Juego Musical / Tiempo de Juego Musical x Edad (%)**

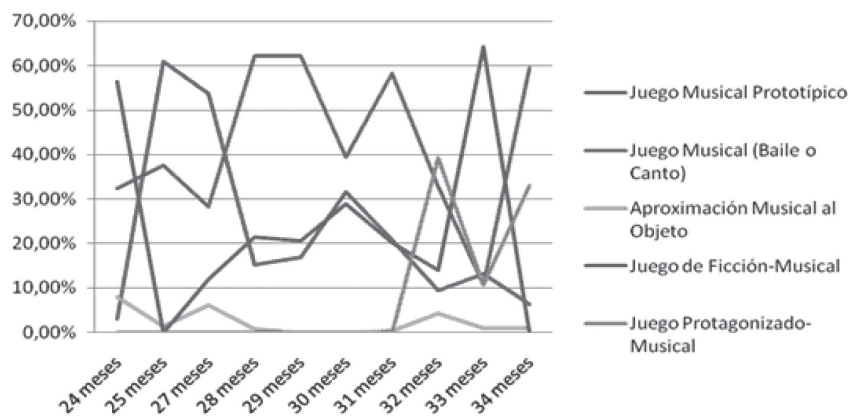


Figura 3. Distribución del porcentaje de cada una de las manifestaciones del juego musical en cada uno de los meses observados.

## DISCUSIÓN

Un primer e importante aspecto destacable del trabajo de nuestro equipo es que, a partir de nuestros datos (Español, et al 2010a; Español et al 2010b), podemos afirmar que durante el tercer año de vida de las dos niñas observadas, la presencia del juego musical-modalidad de la actividad lúdica infantil reciente-

mente identificada- ocupa una parte importante del tiempo que dedicaron a jugar. Su manifestación involucra una cantidad de tiempo apenas menor que el juego simbólico. De las diferentes manifestaciones de la actividad lúdica musical, la modalidad que más presencia tiene en el juego de las niñas es el Juego



### Musical Prototípico.

De los datos específicos de este estudio podemos identificar, siguiendo la distribución de cada una de las manifestaciones de juego musical a lo largo del período estudiado, tres momentos bien diferenciados.

El primero de ellos, comprendido por los tres primeros meses (24, 25 y 27 meses), se caracteriza por la presencia del juego musical por encima de la media de su manifestación a lo largo del período estudiado, y por la manifestación en relación inversamente proporcional de las modalidades Juego Musical (Baile o Canto) y Juego de Ficción-Musical.

El segundo período comprende los meses 28, 29 y 30. Lo característico de este período es la aparición del juego musical muy por debajo de la media de su manifestación a lo largo del tercer año. Estos tres meses han sido aquellos en los que las niñas observadas dedicaron menos tiempo al juego musical. Otra característica es la relación directamente proporcional en la cual se manifiestan las modalidades Juego Musical (Baile o Canto) y Juego de Ficción-Musical.

El tercer y último período reconocible (meses 31, 32, 33 y 34) se caracteriza por un aumento en el tiempo dedicado al juego musical. Al igual que en el primer período, esta modalidad se eleva por encima de la media de su manifestación durante el tercer año. Además vuelven a presentarse en relación inversamente proporcional dos modalidades: esta vez se trata del Juego de Ficción-Musical y el Juego Protagonizado Musical.

Cómo ya hemos mencionado en otros trabajos (Español, et al 2010 y 2010b), el diálogo interdisciplinario entre la psicología de la música y la psicología del desarrollo permite obtener datos empíricos relevantes y novedosos que enriquecen la comprensión del juego infantil.

De cara al futuro podemos vislumbrar algunas perspectivas de trabajo y análisis a partir de lo indagado hasta el momento. Debemos continuar refinando nuestras categorías de observación, a partir de la indagación del juego musical en edades más tempranas y más tardías de las que hemos indagado hasta el momento. Además, siguiendo la intuición Ángel Rivière respecto de que los niños juegan con aquello que ocupa su sistema cognitivo, aún nos queda por

develar qué ocupa el sistema cognitivo de los niños mientras se involucran en el juego musical. Hemos adelantado en otros trabajos (Español, 2010a y 2010b) que muy probablemente mientras se sumergen en el Juego Musical, los niños “practican” y “ensayan” con los elementos más prototípicos que conforman el contacto intersubjetivo humano, y ponen en práctica el saber-hacer, moverse y cantar con otros. Desde nuestra perspectiva la actividad lúdica infantil, a la cual mayoritariamente se la indagó en función del desarrollo simbólico, puede comenzar a ser estudiada e interpretada como una forma más de Musicalidad Comunicativa (Malloch y Trevarthen, 2008) que serviría de enlace entre los diálogos musicales tempranos entre adultos y bebés y los espectáculos de música y/o danza que tanto nos cautivan durante la vida adulta.

---

### REFERENCIAS

Baron Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nightingale, N., Morgan, K., Drew, A. & Charman, T. (1998). *Marcadores psicológicos en la detección del autismo infantil en una población amplia*. En: A. Rivière & J. Martos (Comp.) *El tratamiento del autismo*. Nuevas Perspectivas. Madrid: APNA-IMSERSO.

Cross, I. (2010). *La música en la cultura y la evolución*. *Epistémus* 1(1), 9-19.

Cross, I. (2000). *Music in human evolution*. En S. O'Neill (Ed.) *Abstracts of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele - UK. 180.

Dissanayake, E. (2000a). *Antecedents of the temporal arts in Early mother-infant Interaction*. En N. L. Wallin; B. Merker & S. Brown (Eds.). *The Origins of Music*. (pp. 389-410). Cambridge MA: The MIT Press. [Traducción al castellano: *Antecedentes de las artes temporales en las interacciones tempranas madre-infante* por R. Camarasa - Rev. Técnica Mariana Bordoni. Disponible en <http://www.saccom.org.ar/saccom/boletin/v3n6/vol3n6traduccion.html>].



- Dissanayake, E. (2000b). *Art and intimacy: How the arts began*. Seattle: University of Washington Press.
- Español, S. (2002). *Los inicios de la sensibilidad estética: intersubjetividad, ritmo, juego*. Trabajo presentado en el I Symposium: Psicología y Estética. Madrid, España.
- Español, S. (2005) *Ontogénesis de la experiencia estética*. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia. *Estudios de Psicología*, 26, (2) Volumen Monográfico Estética y Psicología, 139-172.
- Español, S. (2007). *La elaboración del movimiento entre el bebé y el adulto*. En M. de la P. Jacquier & A. Pereira Ghiena (eds.) *Música y Bienestar Humano* (pp. 3-13). Buenos Aires: SACCoM
- Español, S. (2010). *Performances en la infancia; cuando el habla parece música, danza y poesía*. *Epistemus*, 1, 59-95, Revista digital- [www.epistemus.org.ar](http://www.epistemus.org.ar)
- Español, S. (2011). *Art and infancy from an ontogenetic perspective*. Trabajo presentado al I International Workshop: The Beginning of Musicality. Developmental and Evolutionary Perspectives. FLACSO y PICT-2008-0927. Buenos Aires, 19 de julio de 2011.
- Español, S., & Shifres, F. (2003). *Música, gesto y danza en el segundo año de vida. Consideraciones para su estudio*. En I. Martínez & C. Mauleón (eds.) *Música y Ciencia. El Rol de la Cultura y la Educación en el Desarrollo de la Cognición Musical*. La Plata: SACCoM.
- Español, S., Martínez, M., & Pattín, M. (2008). *La base del movimiento en el habla y en el canto dirigidos a bebés*. En M. de la P. Jacquier & A. Pereira Ghiena (Eds.) *Objetividad - Subjetividad y Música*. Actas de la VII Reunión de SACCoM.
- Español, S., & Firpo, S. (2009). *El juego musical entre otros juegos*. En Dutto, S. & Asis Ferri, P. (eds.) *La experiencia artística y la cognición musical*. Córdoba: SACCoM.
- Español, S., Bordoni, M., Martínez, M., & Videla, S. (2010). *El juego musical y el juego de ficción durante el inicio del tercer año de vida*. En L. I. Fillotrani & A. P. Mansilla (Editores) *Actas de la IX Reunión de SACCoM Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical*. (pp. 126-140). Bahía Blanca: SACCoM.
- Español, S., Bordoni, M., Martínez, M., Camarasa, R., & Carretero, S. (2010). *El trabajo interdisciplinario en psicología: el estudio del Juego en la infancia*. En Actas del I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología. Rosario.
- Hodge, D. (2000). *Why are we musical? Support for an evolutionary theory of human musicality*. En C. Wodds, G. Luck, R. Brochard, & J. Sloboda, (Eds.) *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele - UK.
- Imberty, M. (2002). *La música e il bambino*. En G. Einaudi (Ed.) *Enciclopedia della musica*. Volume II (pp. 477-495). Roma: Sapere musicale.
- Leslie, A. M. (1987). *Pretense and Representation: The origin of "Theory of Mind"*. *Psychological Review*, 94 (4), 412-426.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds.) (2008). *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Martínez, I. C. (2011). *The bodily bases of musical meaning: Music, Imagination, and the origins and development of Metaphor*, Trabajo presentado al I International Workshop: The Beginning of Musicality. Developmental and Evolutionary Perspectives. FLACSO y PICT-2008-0927. Buenos Aires, 19 de julio de 2011
- Merker, B. (2002). *Principles of Interactive Behavioral Timing*. En C Stevens, D. Burham, G. McPherson, E. Schubert & J. Renwick (Eds.) *Proceedings of the 7th International Conference of Music Perception and Cognition* (pp.149-152). Sydney: University of Western Sydney.
- Mithen, S. (2006). *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body*, Cambridge: Harvard University Press.
- Papousek, H. (1996). *Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality*. En: I. Deliège & J. Sloboda. (Eds.) *Musical beginnings. Origins and development of musical competence* (pp. 37-55). Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1936/1985). *El nacimiento de la inteligencia*. Buenos Aires: Crítica.
- Piaget, J. (1946/1977). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivière, Á. (1986/2003). *Interacción precoz. Una*

*perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget.* En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.) Ángel Rivière. Obras Escogidas Vol II (pp. 109-142). Madrid: Panamericana.

Rivière, Á. (2000). ¿Cómo aparece el Autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista. En Á. Rivière & J. Martos (Comp.) El niño pequeño con Autismo. Madrid: APNA-IMSERSO.

Robins, D., Fein, D., Barton, M., & 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.

Shifres, F. (2011). Rethinking Musicological Matters at The EI-TA Cross from the Studies in Music Performance, Trabajo presentado al I International Workshop: The Beginning of Musicality. Developmental and Evolutionary Perspectives. FLACSO y PICT-2008-0927. Buenos Aires, 19 de julio de 2011

Shifres, F. (2007). La Ejecución Parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas. En M. de la P. Jacquier & A. Pereira Ghiena (Eds.) *Música y Bienestar Humano*. Buenos Aires. SACCoM, pp. 13-24.

Shifres, F., & Español, S. (2004). Interplay between pretend and music play. *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*. Evanston, IL.

Vygotsky, L. (1933/2007). El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño. En P. del Río y A. Álvarez (eds.) *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev. S. Vygotski*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

---

Fecha de recepción: 10-09-11

Fecha de aceptación: 27-11-11

Correspondencia: APAdA. Lavalle 2762, Piso 3, Oficina 26. CABA. CP 1190, Argentina

E-mail: martinez\_ms75@hotmail.com

## Imitación mutua y juego musical

Mariana Bordoni

CONICET- FLACSO

Buenos Aires, Argentina

Isabel Martínez

Universidad Nacional de La Plata

Buenos Aires, Argentina

### RESUMEN

La imitación mutua temprana y el juego musical son dos casos prototípicos de musicalidad comunicativa. Sin embargo, su vinculación en la interacción niño-adulto aún no ha sido suficientemente estudiada. Este trabajo se desprende de un estudio longitudinal centrado en la interacción adulto-niño durante el tercer año de vida y se propone combinar las herramientas de análisis de la psicología del desarrollo y del análisis musical para realizar el microanálisis de una escena de juego musical imitativo entre una adulta y una niña de 24 meses. Se observa que, a diferencia de lo que ocurre en las interacciones tempranas entre adulto y bebé, donde los adultos muestran mayor actividad imitativa que los bebés, los intercambios imitativos en el contexto de juego musical entre adulto y niña son equiparables. El análisis de las variaciones temporales, dinámicas, articulatorias y de entonación de las alocuciones de cada participante permitió encontrar que más allá de la semejanza en las ejecuciones de las conductas manifiestas emerge la variación a otro nivel: el expresivo.

**Palabras clave:** Imitación mutua – juego musical – musicalidad comunicativa – microanálisis – infancia

### ABSTRACT

Mutual imitation and musical play are both prototypical cases of communicative musicality. However their link in child-adult interaction hasn't been studied enough. This paper derives from a longitudinal study focused on child-adult interaction during the third year of life. It aims to combine developmental psychology categories and music analysis tools to perform a microanalysis of a musical play scene between an adult and a 24-month-old child. It is observed that, contrary to what is frequently found in early infant-adult interaction, where adults show more imitative activity than infants, the imitative exchanges between adult and child in the context of musical play are comparable. The analysis of temporal, dynamic, articulatory and intonational features of both adult's and child's allocutions showed that beyond similarity of manifest behavior in performance there is variation at another level: the expressive one.

**Keywords:** Mutual imitation – musical play – communicative musicality – microanalysis – infancy

## INTRODUCCIÓN

### - La imitación mutua: un nuevo enfoque de la actividad imitativa

En la psicología del desarrollo la imitación ha sido una capacidad profundamente estudiada y, durante buena parte del siglo XX, su tratamiento se realizó en base a un enfoque individual centrado en el desarrollo de la imitación diferida y su vinculación con la función simbólica. Sin embargo, en la década del '70, el descubrimiento de la imitación neonatal generó una revolución en la concepción individualista y tardía de la imitación. Por un lado, distintos autores comenzaron a destacar la importancia de entender a la imitación como un fenómeno bidireccional y necesariamente social; y, por el otro, se comenzó a indagar la importancia de la imitación en las interacciones tempranas adulto-bebé. La condición bidireccional o mutua de la imitación es más evidente aún durante el primer año de vida que en momentos posteriores del desarrollo, puesto que en dicho período los bebés y, más aún, los adultos utilizan frecuentemente la imitación inmediata y recíproca como un modo de entrar en contacto. De esta forma es bastante habitual que bebé y adulto se involucren en ciclos o secuencias de imitación mutua de distinta duración, que suelen estar plagadas de sonrisas y expresiones de placer (Kokkinaki & Kugiumutzakis, 2000). Los estudios sobre interacción imitativa temprana generalmente se concentran en el comportamiento vocal de la diada y definen a la imitación vocal como todo intercambio en el que uno de los miembros de la diada produce un sonido que no había sido emitido por ninguno de los participantes en los 10 segundos inmediatamente anteriores y que es reproducido por el otro miembro de la diada en los 10 segundos inmediatamente posteriores, sin incluir otra actividad vocal (Kokkinaki & Kugiumutzakis, 2000). En estos estudios se identifica y analiza la estructura de las secuencias imitativas en base a la cantidad de intercambios y a la dirección de los mismos. Se define como secuencia imitativa

al período de interacción que se inicia con el comienzo de la ejecución del comportamiento modelo y finaliza con el completamiento de la ejecución de la última respuesta imitativa, que es indicada por una pausa igual o mayor a 10 segundos en estudios de laboratorio con diadas de madres o padres con sus bebés de entre 2 y 6 meses (Kokkinaki & Kugiumutzakis, 2000). Las secuencias imitativas pueden ser simples (formadas por un único intercambio imitativo) o múltiples (compuestas por más de un intercambio imitativo) y su dirección puede ser unidireccional (cuando los lugares de modelo e imitador son ocupados siempre por el mismo miembro de la diada) o bidireccional (cuando los lugares se intercambian). Los estudios sobre imitación vocal durante el primer año de vida registran que los adultos muestran una mayor actividad imitativa que los bebés y que la mayoría de las secuencias son de un único intercambio (Kokkinaki & Kugiumutzakis, 2000).

Si bien la imitación mutua no ha sido muy estudiada en edades posteriores al primer año de vida, existen algunos estudios que indican que la imitación mutua espontánea es una característica recurrente y creciente de la interacción natural de la diada adulto-niño y en diadas de pares (Eckerman & Didow, 1996; Masur & Rodemaker, 1999; Masur & Olson, 2009). Estos estudios muestran que la imitación mutua continúa funcionando como una forma de interacción importante en períodos posteriores del desarrollo.

Recientemente, el trabajo interdisciplinario entre la psicología de la música y la psicología del desarrollo ha dado lugar a una nueva forma de observar y pensar las interacciones tempranas adulto-bebé y, en este contexto se ha acuñado el concepto de musicalidad comunicativa para hacer referencia a la capacidad humana de poder congeniar con el gesto sonoro y motor de los otros y, de este modo, establecer contacto intersubjetivo (Malloch & Trevarthen, 2008). La imitación mutua es un caso prototípico de musicalidad comunicativa, ya que a través de ella, adulto y bebé pueden acoplarse al movimiento y al sonido del otro y así pueden establecer contacto psicológico.

- **El juego musical: sobre su definición y su frecuencia en el tercer año de vida**

El juego infantil también ha sido uno de los temas centrales en el ámbito de la psicología del desarrollo. Así como en el tema de la imitación, la preocupación por el origen y el desarrollo de la función simbólica ha resaltado la importancia de la imitación diferida; en el área del juego, esta preocupación ha centrado la atención de los psicólogos en el juego de ficción y el juego protagonizado. Recientemente, en este tema también, el trabajo interdisciplinario con la psicología de la música ha permitido el reconocimiento de la importancia de una modalidad de juego anteriormente desatendida en el área de la psicología del desarrollo: el juego musical. El juego musical es también una manifestación prototípica de la musicalidad comunicativa.

Como ha señalado Silvia Español en varios trabajos (Español & Firpo, 2009; Español, Bordoni, Martínez & Videla, 2010; Español, Bordoni, Martínez, Camarasa & Carretero 2010), el interés en el estudio del juego musical ha surgido en el seno de las indagaciones acerca de la regulación temporal de las interacciones tempranas adulto-bebé y fue originalmente vinculado con la sujeción de la conducta a una pulsación subyacente, un tipo de regulación temporal lograda por el niño sobre el final del primer año de vida y ejercitada especialmente durante el juego musical. Asimismo, la autora ha señalado que aunque la organización temporal (pulso, ritmo) es sin duda prototípica del dominio musical, también lo es la organización espectral (altura del sonido) (Shifres & Español, 2004).

Sobre la base de estas ideas y avanzando el estudio del juego musical, se propuso entonces incluir dentro del juego musical a aquellas actividades en las que (i) se crean contornos kinéticos y/o melódicos, patrones rítmicos y/o formas y dinámicas de movimientos recurrentes (ii) se elaboran de acuerdo a la estructura repetición-variación y/o se ajustan a un pulso musical subyacente y (iii) se constituyen en foco de atención, en detrimento de cualquier contenido figurativo (Español & Firpo, 2009; Español, Bordoni, Martínez & Videla, 2010; Español, Bordoni, Martínez, Camarasa & Carretero 2010). De esta manera, la definición resalta

la sujeción en un pulso subyacente como uno de los componentes que identifican el juego musical, pero también reconoce la importancia de la elaboración de patrones melódicos y patrones rítmicos de acuerdo a la estructura repetición-variación (propia también de las interacciones adulto-bebé e incorpora al movimiento como un elemento equiparable al sonido y destaca el carácter no-figurativo de esta modalidad de juego (Español, Martínez, Bordoni, Camarasa & Carretero, 2011).

En base a esta definición de juego musical se ha llevado adelante un estudio longitudinal que comprende el tercer año de vida y se ha observado que el juego musical es una actividad lúdica casi tan frecuente como el juego de ficción en la actividad del niño (Español & Firpo, 2009; Español, Bordoni, Martínez & Videla, 2010; Español, Bordoni, Martínez, Camarasa & Carretero 2010; Español, et al., 2011)

- **La imitación mutua y el juego musical: psicología del desarrollo y análisis musical**

Como se señaló más arriba, las aproximaciones tradicionales al juego infantil han destacado el papel formante que tiene la imitación (desde un enfoque individual) en las creaciones lúdicas de los niños (Español, 2004); sin embargo, el vínculo de la imitación mutua con el juego musical aún no ha sido suficientemente estudiado por la psicología del desarrollo, puesto que tanto la imitación mutua como el juego musical son temáticas relativamente novedosas en el área.

En el marco del estudio longitudinal citado en el apartado anterior se han realizado algunas exploraciones sobre imitación mutua y juego musical. En un primer momento, se realizó el microanálisis de la imitación vocal de un fragmento de un juego musical imitativo (Bordoni & Martínez, 2009; 2010) –análisis que se completará en el presente trabajo. En un segundo momento, se realizó el estudio de frecuencia del juego musical imitativo durante el tercer año de vida (Bordoni, 2010a; Bordoni, 2010b). En estos trabajos se encontró, por un lado, que la imitación mutua es un tipo de interacción que ocurre frecuentemente en el contexto de juego musical (en casi la mitad de

los juegos musicales ocurren episodios de imitación mutua) y, por otro, que la proporción de juego musical imitativo sobre el tiempo total de las sesiones de interacción y sobre el tiempo dedicado al juego musical aumenta con la edad.

El juego musical imitativo comparte con las interacciones imitativas tempranas su organización secuencial; sin embargo, dado que en el juego musical la secuencia de acciones se ajusta a una pauta temporal relativamente estricta, se presume que los criterios temporales que los estudios sobre imitación vocal temprana utilizan para diferenciar las secuencias imitativas de la interacción (de 10 a 15 segundos de pausa) no resultarían completamente apropiados para hacerlo cuando éstas ocurren en contexto de juego musical. Por lo tanto, en el presente trabajo se utilizan herramientas del análisis musical para estudiar la imitación en el juego musical, estimándose que ellas permiten determinar otros indicadores más apropiados para segmentar las secuencias imitativas, como por ejemplo, cambios en las figuras rítmicas, cierres o finales de frase o lapsos de silencio de duración más breve.

Por otro lado, algunos autores han remarcado la importancia de estudiar ya no el tipo de acciones que los niños pueden imitar, sino su capacidad para copiar o seguir el “estilo” de la conducta del modelo (Hobson & Meyer, 2006). Sin embargo, estos autores no han podido definir claramente qué significa “estilo”. Para hacerlo, las artes en general y la música, en particular, nos prestan a los psicólogos herramientas útiles de observación y análisis que permiten dar cuenta de las regularidades y de los rasgos particulares de una ejecución, como por ejemplo las variaciones temporales, dinámicas, articulatorias y de entonación, que se conocen como los componentes expresivos de la performance.

## OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es ahondar en el estudio del juego musical imitativo entre niño y adulto. Específicamente, se completa el análisis microgenético de las secuencias de imitación vocal mutua

que componen una escena de juego musical imitativo, cuyo abordaje inicial fue presentado en otro lugar (Bordoni & Martínez, 2009).

## MÉTODO

1. Se seleccionó una escena de juego musical entre una niña de 28 meses y una adulta, de 2 minutos con 13 segundos de duración. La escena pertenece al registro de sesiones observacionales de un estudio longitudinal (28-34 meses) en la que adulto y niña interactúan de manera espontánea en encuentros semanales de 45 minutos de duración (para más detalles ver Español, Bordoni, Martínez & Videla, 2010; Español, Bordoni, Martínez, Camarasa & Carretero 2010).

2. Se realizó un breve relato observacional de la escena seleccionada.

3. Se analizó y describió la estructura de las secuencias imitativas que conforman la escena identificando la cantidad de intercambios que la componen y la dirección de los mismos.

4. Se realizó el microanálisis de la pista sonora de la escena. En primer lugar, se identificaron las secuencias de imitación vocal que componen la escena, a partir de la coincidencia del contenido silábico de las vocalizaciones. Luego, se transcribió en notación musical el ritmo de la alocución. Finalmente, se realizó el análisis de la envolvente dinámica de la voz mediante el uso del software Praat.

## RESULTADOS

### - Breve relato observacional de la escena seleccionada

La niña dibuja algunas rayas sobre un papel. La adulta le dice que le gustó algo que ella hizo (refiriéndose a las rayas) y lo reproduce agregando una fonación “Ta, ta, ta, ta, tá”. La niña responde haciendo una línea en el papel y diciendo “Ta, ta, ta, ti, no, ve, de”. La adulta hace lo mismo y dice “Ta, ta, ta, pi, no,



ver, de” y se ríe y hace un comentario en voz alta “Uy, lo vamos a hacer puré”. La niña hace un movimiento ligeramente diferente y aumentando la intensidad de la voz y del movimiento, cambia la fonación. La adulta hace lo mismo que la niña propone. Ambas se sonríen cuando terminan sus ejecuciones. Luego, la niña dibuja las rayas sin hablar y al finalizar exclama “¡Mirá!”. La adulta hace las rayas, acompañadas de la fonación “ta, ta, ta, ta, ta, ta, ta”; pero la niña la corrige y vuelve a dibujar en silencio. La adulta vuelve a dibujar rayas acompañadas de fonación en simultáneo, la niña vuelve a corregir, hasta que la adulta hace, en su turno, su dibujo en silencio. Luego, la adulta hace un círculo y dibuja rayas acompañadas de la fonación “ta, ta, ta, ta”. La niña, sonriente, dibuja vocalizando “ta, ta, ta, ta”. Luego se imitan mutuamente dos veces, hasta que la adulta cambia bruscamente el volumen de su fonación. La niña replica fuerte con la fonación “t, t, t”. La adulta responde “tu tu tu tu tú y la niña lo mismo. Luego la adulta dibuja un círculo diciendo “uuuuuu”. La niña dibuja haciendo una cruz con la vocalización “Mi, chá”. La adulta reproduce la vocalización y el movimiento. Siguen hasta que se rompe el lápiz.

#### - Estructura de las secuencias imitativas

Se reconocen 4 secuencias de imitación, en las que adulta y niña se imitan en turnos (se señalan los casos de imitación vocal que serán los únicos analizados):

*Secuencia 1.* Se imita la acción de dibujar acompañada de la vocalización (caso de imitación vocal). Es una secuencia múltiple (4 intercambios) y unidireccional (3 intercambios en las que imita el adulto y 1 en el que imita la niña).

*Secuencia 2.* Se imita la acción de dibujar en silencio. Es una secuencia múltiple y unidireccional (5 intercambios en los que el adulto imita).

*Secuencia 3.* Se imita la acción de dibujar acompañada de la vocalización (caso de imitación vocal). Es una secuencia múltiple y unidireccional (6 intercambios en las que imita la niña).

*Secuencia 4.* Se imita la acción de dibujar acompañada de la vocalización (caso de imitación vocal). Es una secuencia múltiple y bidireccional (4 intercam-

bios: 3 imita el adulto y 1 imita la niña).

#### - Microanálisis de la banda sonora de las secuencias imitativas vocales

El análisis musical se concentró en el resultado sonoro de las vocalizaciones de las participantes, por lo tanto se analizaron las secuencias imitativas 1, 3 y 4, que son las secuencias que incluyen imitación vocal.

##### *Secuencia 1*

En la figura 1 se muestra: en el panel superior la transcripción del ritmo de la alocución de adulta y niña y, en el panel inferior, el gráfico de la envolvente dinámica resultante. Se observa una comunión, no sólo en la pauta temporal de las alocuciones de adulta y niña, sino también en el sostén de la pauta métrica manifiesta en el ‘ingreso’ al intercambio de la niña y/o la adulta a la organización métrica establecida por la participante anterior. El análisis del perfil dinámico de cada alocución muestra un aumento progresivo de la intensidad en cada ataque sonoro (ver perfil amarillo en la parte inferior del espectrograma del panel inferior de la figura 1), produciendo un crescendo hasta alcanzar el sonido clímax. En el primer intercambio imitativo, el sonido clímax corresponde a las sílabas ve y ver, respectivamente, las que se ubican en el acento métrico. En el segundo intercambio imitativo se mantiene la conducta antes descrita. El primer ataque clímax, que es a su vez el punto de mayor tensión expresiva de toda la secuencia imitativa (ver flecha roja en el panel inferior de la figura 1) es ejecutado por la niña en una sonoridad fortísimo (fff) y con articulación sforzatto (sf). Es más enfático que el ataque de la adulta, cuya emisión resulta más modulada. El ataque clímax corresponde en ambas ejecutantes a la sílaba taaaaa y se localiza nuevamente en el acento métrico, indicando que en el intercambio imitativo no sólo se ajusta y sincroniza la pauta temporal sino también se respeta la jerarquía métrica. El contorno ‘melódico’ de las vocalizaciones (la curva ascendente y/o descendente de las alturas emitidas) también se comparte entre niña y adulta en los intercambios imitativos; puede observarse que la nota clímax del



intercambio 1 -que corresponde a la altura SI5- es alcanzada en la imitación a sólo un semitono de distancia (SI5-DO5). En los motivos 3 y 4, el final de la

nota climax contiene un glissando descendente que en la niña alcanza un intervalo de 5ta (REb5-SOL4) en tanto que en la adulta llega a una 8va (REb5-REb4).

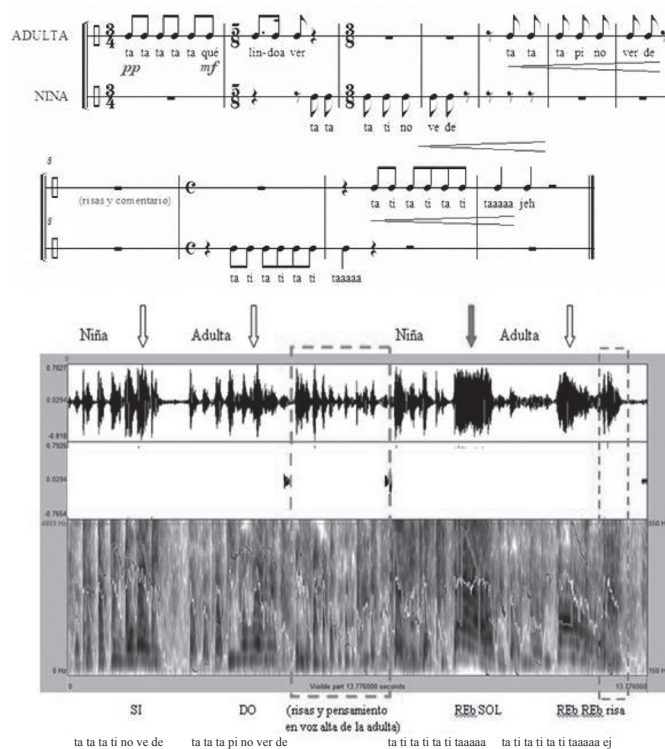


Figura 1. En el panel superior se encuentra la transcripción en notación musical de los intercambios de la secuencia 1 de imitación. Una vez iniciado el intercambio imitativo, la dinámica general es *mf*, con tendencia a crecer en el rango dinámico y a ir hacia el registro agudo en el contorno de alturas. La transcripción sólo refleja los aspectos rítmicos y dinámicos de la ejecución.

En el panel inferior se puede observar el gráfico espectral de la envolvente dinámica de las vocalizaciones de la secuencia 1. La curva amarilla corresponde al perfil dinámico de la voz. La curva azul indica el perfil de la entonación de la alocución. En la parte superior se observa el buffer de audio donde se aprecian con claridad cada uno de los ataques sonoros a lo largo de la secuencia (el recuadro en líneas punteadas corresponde a una sección de risas y pensamientos en voz alta de la adulta sin función comunicativa). En concordancia con dichos ataques se observan en el gráfico inferior las líneas verticales que demarcan los intervalos temporales entre los ataques sonoros, dejando en evidencia la regularidad en la organización de la pauta temporal de la ejecución. La flecha roja corresponde al punto climático de la secuencia imitativa.

### Secuencia 3

En esta secuencia imitativa, de una gran riqueza expresiva, observamos que también se comparten la pauta temporal (ver panel superior de la figura 2) y el perfil de intensidad (ver panel inferior de la figura 2). La secuencia tiene dos partes bien delimitadas. En la primera parte se comparte el contorno de alturas, aunque no su

frecuencia absoluta, ya que en cada intercambio el participante varía la ubicación registral de las alturas, y las vocalizaciones van desplazándose sucesivamente hacia el registro agudo, conjuntamente con el incremento de la tensión expresiva co-construida por adulta y niña. Una vez alcanzado el punto climático, a consecuencia de la mencionada sucesión de intercambios imitativos

de intensidad y altura crecientes, tiene lugar la segunda parte de la secuencia imitativa, que comienza a cargo de la adulta en una intensidad bien contrastante con el punto climático anterior; la actividad rítmica se incrementa en densidad cronométrica (más cantidad de ataques por unidad de tiempo) y la característica de la secuencia de intercambios está en la riqueza tímbrica que emerge de la mayor variedad articulatoria en la alocución de las participantes (ver figura 2). En este caso particular, el análisis musical nos permitió resig-nificar el análisis realizado en base a las categorías de

los estudios clásicos de imitación mutua, puesto que limitándonos a registrar el contenido silábico de las alocuciones clasificamos a esta secuencia como unidireccional, mientras que tomando en cuenta el contorno de alturas que utilizan las participantes, encontramos que la secuencia es bi-direccional y entonces son más los intercambios imitativos que ocurren. De esta manera, la secuencia queda compuesta por 9 intercambios (6 en los que imita la niña y 3 en los que la adulta imita), ya que ambas incorporan un juego con las alturas de sus vocalizaciones.

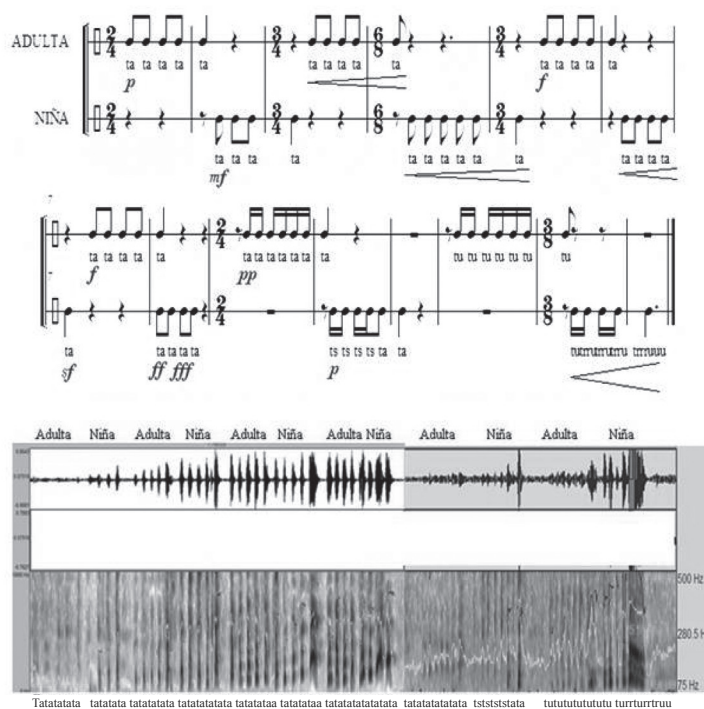


Figura 2. En el panel superior se observa la transcripción en notación musical del ritmo y la métrica de la secuencia 3 de imitación. Se advierte en la construcción formal la sujeción a dos unidades métricas de nivel jerárquico próximo, la unidad de tactus y la unidad de nivel métrico inferior que se mantiene estable a lo largo de la secuencia imitativa. A un nivel métrico por sobre el tactus, la organización métrica sufre variaciones que no rompen la conservación de la unidad métrica inferior (véanse los cambios de compás). En el final la niña realiza una imbricación superponiendo su ejecución sobre el acento final de la secuencia de la adulta.

En el panel inferior se puede observar el gráfico espectral de la secuencia 3. En la primera parte la señal de la curva dinámica y del contorno de alturas muestra la co-construcción del largo crescendo que comienza con la voz áfona del adulto en dinámica p. Cada integrante retoma el rango dinámico inicial del motivo anterior. La dinámica sigue creciendo hasta alcanzar su máximo en los tres últimos intercambios. El crescendo es acompañado por una ampliación en el contorno de la altura hacia el registro agudo. Así, la redundancia altura-intensidad construye el clima de creciente tensión del fragmento. En la segunda parte, los intervalos entre ataques son más próximos. Comienza en pp, que contrasta con el fff anterior; en el final la niña produce un nuevo crescendo. El fragmento contiene una mayor variedad articulatoria en la vocalización tanto en la adulta como en la niña.

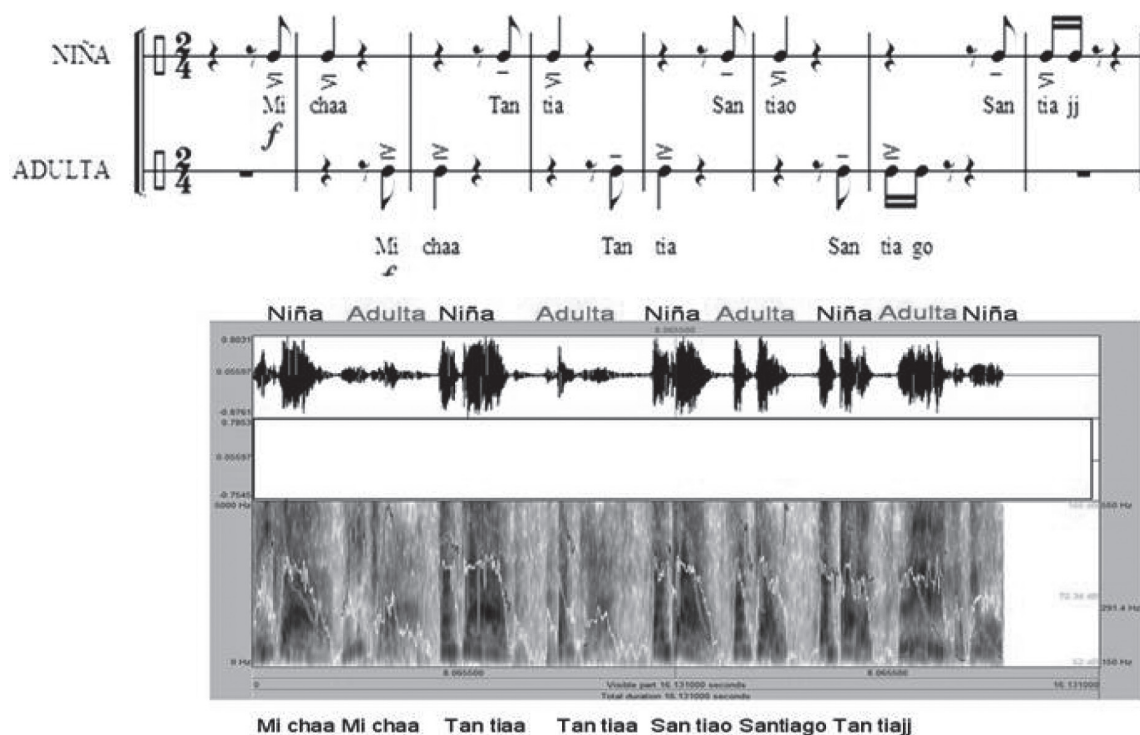


Figura 3. En el panel superior se observa la transcripción en notación musical del ritmo y la métrica de la secuencia 4 de imitación. La imitación se construye en base a un único motivo anacrúsico y es quizás la frase que más se ajusta temporalmente a la unidad del tactus y a su nivel jerárquico superior, el metro 2.

En el panel inferior se puede observar el gráfico espectral de la secuencia de imitación 4. La curva amarilla representa el perfil dinámico del sonido y la línea azul indica la curva de entonación de la alocución. Se advierte en la señal del perfil dinámico el contraste dinámico f-p entre adulto y niña en las alocuciones de los 4 motivos correspondientes a los 2 intercambios iniciales. Luego la señal deja ver que el rango dinámico se iguala entre ambos ejecutantes y permanece así hasta el final de la secuencia. El rasgo expresivo característico del contorno vocal lo constituyen los portamentos cuya extensión en altura entre máximo y mínimo es amplia. Se advierte una tendencia a intercambiar el contorno melódico entre el adulto y la niña en el orden 1-3-2-4. Asimismo se observa una inversión de la dirección del contorno de altura entre niña y adulta entre propuesta e imitación.

#### Secuencia 4

En esta secuencia, observamos que si bien la pauta temporal se comparte nuevamente entre modelo e imitador (ver panel superior de la figura 3), los contornos de intensidad son claramente diferentes (ver panel inferior de la figura 3): las primeras dos ejecuciones de la adulta son mucho más 'suaves' (débiles en sonoridad) que las de la niña, si bien en la última ejecución, la adulta aumenta la intensidad de su vocalización. Asimismo, en el primer intercambio imitativo, cuando la adulta imita, propone un cambio en el contorno de alturas de la alocución en relación al ejecutado por la

niña (ver panel inferior de la figura 3).

Además del contraste dinámico inicial, otro rasgo expresivo destacado del fragmento lo constituye el glissando o portamento con el que tanto adulta como niña emiten y sostienen la duración del último sonido de cada alocución. Esta característica expresiva resulta evidente en las emisiones de Mi chá, las que presentan una calidad articulatoria de movimiento continuo de la altura. Esta calidad en la emisión continúa en el primer Santiao, donde la niña integra la o final en el glissando descendente. En tanto que la adulta al imitarla produce una variación articulatoria en el

final, donde separa `tia´ y `go´, contribuyendo de este modo a la comunicación del nombre con todos sus atributos articulatorios; en el final del intercambio, la niña realiza la separación silábica ‘correcta’ (ver panel superior de la figura 3). Por último, cabe señalar que tanto niña como adulta vocalizan la ‘melodía’ de tania y santiao con las mismas alturas sonoras (ver panel inferior de la figura 3). En síntesis, podemos decir que en este intercambio imitativo, la variación expresiva se constituye en un indicador del componente activo y creativo de la imitación.

## DISCUSIÓN

Las investigaciones en imitación vocal temprana indican que los adultos imitan mucho más a sus bebés, que éstos a sus padres, que la mayoría de las imitaciones vocales tempranas son de un único intercambio y que las imitaciones ocurren plagadas de sonrisas y expresiones de placer (Kokkinaki & Kugiumutzakis, 2000). En este trabajo se presentó el análisis de una escena de juego musical imitativo entre una adulta y una niña de 24 meses, en la que se observa que la actividad imitativa de la niña y de la adulta son equivalentes, que todas las secuencias de imitación son múltiples (llegando a un máximo de 9 intercambios cuando incluimos en el análisis los componentes expresivos de las conductas vocales de las participantes) y que, como se describe en el relato observacional de la escena, son frecuentes las risas y expresiones de placer. Estos resultados aportan evidencia de que la imitación mutua sigue siendo un modo de contacto intersubjetivo en momentos posteriores del desarrollo y que los niños van aumentando su capacidad de imitación inmediata, lo que genera ciclos de interacción de mayor duración y complejidad (en cuanto a alternancia de roles modelo-imitador y en cuanto a variedad expresiva). Por otro lado, el juego musical aparece como un contexto privilegiado para el despliegue sofisticado de la imitación mutua (refiriéndonos, sobre todo, a esa variedad expresiva, en este caso, vocal); quizás esto ocurra porque se genera un contexto de musicalidad comunicativa “en exceso”, ya que tanto la

imitación mutua como el juego musical son fenómenos prototípicos de musicalidad comunicativa.

En la escena analizada hemos observado cómo la imitación vocal se constituye en el vehículo por medio del cual se despliega en el tiempo la comunicación intersubjetiva en el contexto de juego musical, reflejando en su estructuración interna el establecimiento de patrones rítmicos y melódicos recurrentes, donde se comparte no sólo la pauta temporal, sino también la jerarquía métrica que emerge de la organización resultante de los intercambios. Asimismo, la imitación mutua deja lugar a la variación de ciertos aspectos expresivos y dinámicos, a partir de las modificaciones en el perfil de intensidad, en el contorno melódico de los intercambios y/o en la articulación de las vocalizaciones.

El análisis realizado permite confirmar la afirmación de algunos autores como Keneth Kaye (1982/1986) quienes sostienen que la imitación es un fenómeno activo y creativo, ya que si a simple vista, la imitación parece ser mera repetición, el análisis detallado nos permite reconocer variaciones en la ejecución de esa repetición. En el caso de este juego musical imitativo, la adulta y la niña se imitan vocalmente pero no lo hacen realizando una copia fiel. En esta escena, es posible reconocer la imitación incluso cuando algunos aspectos de las conductas pueden estar variados: la semejanza silábica de las vocalizaciones permite la inclusión de variaciones en otro nivel de la conducta: el expresivo.

En este trabajo se presentó el primer microanálisis completo de la imitación vocal en un juego musical entre una adulta y una niña. Observando los resultados obtenidos es esperable que la realización de nuevos trabajos colaborativos entre la psicología del desarrollo y la psicología de la música en el estudio de la imitación mutua y del juego musical permita reunir una casuística suficiente que nos ayude a comprender un poco más acerca de las formas que adquieren los componentes expresivos de las performances (es decir, las variaciones temporales, dinámicas, articulatorias y de entonación) en los intercambios imitativos entre niño y adulto, en el camino hacia una caracterización del estilo en la musicalidad comunicativa humana.

## REFERENCIAS

- Bordoni, M. (2010a). *Imitación Mutua y Juego Musical*. En L. I. Fillottrani & A. P. Mansilla (Eds.), *Actas de la IX Reunión Anual de SACCoM: Tradición y Diversidad en los aspectos Psicológicos, Socioculturales y Musicológicos de la formación musical* (pp. 152-161). Bahía Blanca: SACCoM.
- Bordoni, M. (2010b). *Juego Musical con Imitación Mutua entre los 28 y 34 meses*. Presentación en II Congreso de Psicología del Desarrollo y Ciclo Vital. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana. 25 y 26 de noviembre de 2010.
- Bordoni, M., & Martínez, I. (2009). *Imitación Mutua en el Juego Musical*. En S. Dutto y P. Asís Ferri (Eds.), *Actas de la VIII Reunión Anual de SACCoM: La experiencia artística y la cognición musical*. Villa María: SACCoM.
- Eckerman, C. O. & Didow, S.M. (1996). *Nonverbal imitation and toddlers' mastery of verbal means of achieving coordinated action*. *Developmental Psychology*, 32, 141-152.
- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras*. Gesto y ficción en la infancia temprana, Madrid: Antonio Machado.
- Español, S. (2007). *Experiencia estética y desarrollo humano. Las artes temporales en la génesis de procesos psicológicos complejos*. *Psykhé*, 16 (1), 123-133
- Español, S., Bordoni, M., Martínez, M. & Videla S. (2010). *El juego musical y el juego de ficción durante el inicio del tercer año de vida*. *Actas de la IX Reunión de SACCoM Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical*. (pp. 126-140). Bahía Blanca: SACCoM.
- Español, S., Bordoni, M., Martínez, M., Camarasa, R., & Carretero, S. (2010) *El trabajo interdisciplinario en psicología: el estudio del Juego en la infancia*. En *Actas del I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología*. Rosario.
- Español, S., Martínez, M. Bordoni, M., Camarasa, R. & Carretero, S. (2011). *El movimiento en el juego musical*. *Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música*. (pp. 83-95). Buenos Aires: SACCoM.
- Hobson, P. & Meyer, J. (2006). *Imitation, Identification and the Shaping of Mind*. En S.J. Rogers y J.H.G. Williams (Eds.) *Imitation and the Social Mind*. Autism and Typical Development. New York: The Guildford Press.
- Kaye, K. (1982/1986). *La Vida Mental y Social del Bebé*. (D. Rosenbaum, traductor) Barcelona: Paidós.
- Kokkinaki, T., & Kugiumutzakis, G. (2000). *Basic aspects of vocal imitation in infant-parent interaction during the first 6 months*. *Journal of reproductive and infant psychology*, 18 (3), pp. 173-187.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (Eds.) (2008). *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Masur, E. F., & Olson, J. (2008). *Mothers' and infants' responses to their partners' spontaneous action and vocal/verbal imitation*. *Infant Behavior and Development*, 31(4), 704-715.
- Masur, E. F., & Rodemaker, J. E. (1999). *Mothers' and Infants' Spontaneous Vocal, Verbal, and Action Imitation During the Second Year*. (Statistical Data Included). *Merrill-Palmer Quarterly*, 45 (3), 392.
- Papoušek, M. (1996). *Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy*. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence* (pp. 88-112). Oxford: Oxford University Press.
- Shifres, F. & Español, S. (2004) *Interplay between pretend and music play*. *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*, Evanston, IL.

---

Fecha de recepción: 20-09-11

Fecha de aceptación: 27-11-11

Correspondencia: FLACIO. Ayacucho 555, oficina 13. C.P. 1026, CABA, Argentina.

E-mail: mgbordoni@gmail.com



**Daniel N. Stern. Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development.**  
**Oxford: Oxford University Press, 2010**

Rosario Camarasa  
Universidad Abierta Interamericana  
Buenos Aires, Argentina

Daniel Stern ha realizado enormes contribuciones a la psicología del desarrollo tendiendo un puente entre este campo y el psicoanálisis. Sus investigaciones se han focalizado en la observación microgenética de las conductas del bebé y de los patrones vinculares tempranos, y sus teorizaciones han roto con la hegemonía del antiguo modelo psicoanalítico del infante reconstruido. Una mirada global de su obra ofrece un modelo analítico, clínico y flexible de la vida mental enraizado en la experiencia corporal y emocional, vivenciada en y entre las mentes durante el momento presente. Su propuesta conduce a la idea de que los significados se desarrollan y procesan en función de lo vivido, desde los niveles neurobiológicos más básicos, pasando por procesos intermedios como el movimiento, las emociones y los sentimientos, e incluyendo procesos colectivos sociales y culturales como el lenguaje y las artes.

Uno de los temas que Stern ha trabajado detenidamente con el correr de los años es el aspecto dinámico de la experiencia. Desde comienzos de los 80, el autor ha transitado a través de términos tales como “afectos de la vitalidad”, “formas de sentimientos temporales”, “contornos de sentimientos temporales”, “sobres proto-narrativos”, “contornos de la vitalidad”, para finalmente arribar al de “formas dinámicas de la vitalidad”. Tres décadas de trabajo en este concepto han culminado en la publicación del libro *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*, obra que se nutre directamente de las neurociencias, la psicología cognitiva, la psicología del desarrollo, el psicoanálisis, la filosofía y las artes.

El libro se divide en tres partes: la primera comprende los tres primeros capítulos y ofrece una mirada rápida sobre la naturaleza de las formas dinámicas de la vitalidad, el marco teórico desde el cual han sido construidas, así como una breve reseña de los intentos que se han hecho desde la psicología y la filosofía para lidiar con ellas. La segunda parte, que incluye los capítulos 4 y 5, sugiere los fundamentos científicos de las formas de la vitalidad subrayando el papel central de los sistemas de arousal en su creación, y muestra cómo las artes temporales requieren del uso de estas formas. La tercera y última parte comprende los capítulos 6 y 7 destinados a resaltar la manera en que las formas de la vitalidad se implican en el trabajo clínico y evolutivo.

---

**Capítulo 1: Introduciendo las “formas de la vitalidad”**

Stern se lanza a la captura conceptual de la vitalidad como experiencia, partiendo del elan vital (fuerza hipotética que causa la evolución y el desarrollo de los organismos vivos) acuñado por Bergson en 1907. Como producto de la integración mental de eventos internos y externos, de la experiencia subjetiva y de la realidad fenoménica, la vitalidad debería encontrar su fundamento en la acción física y en operaciones mentales rastreables.

Cinco elementos dinámicos que la teoría ha separado y que hacen a los momentos psicológicos se unen para componer una globalidad de la cual emerge la experiencia de la vitalidad. Esta péntada dinámica fundamental integrada por movimiento, tiempo, fuerza, espacio y dirección/intención, sentida en cada acto propio y ajeno, se aplica tanto al mundo inanimado como a las relaciones interpersonales y a los productos culturales. Las formas de la vitalidad están directamente relacionadas

con la manera en la que se hacen las cosas sin pertenecer por ello a contenido específico alguno.

### Capítulo 2: El marco natural y teórico de las “formas dinámicas” de la vitalidad

Debido a su condición de experiencia más primitiva y fundamental, el movimiento prima a lo largo de la existencia. Progresivamente derivan de él los conceptos corporales y el lenguaje. Stern destaca que pensadores de distintas disciplinas como Panksepp (1998), Langer (1953, 1969-1972), Lakoff & Johnson (1980, 1999), McNeil (2005), Husserl (1962, 1964) & Polanyi (1962) han coincidido en otorgar al movimiento un papel fundante en la cognición y en los sentimientos, ofreciendo la noción de una mente corporeizada. Relativamente novedosa, aunque difícilmente objetivable, es la idea de “pensar en movimiento” desarrollada por Sheets-Johnstone (1999) que al autor relaciona en este apartado del libro con el “movimiento mental”. Como paradigma ejemplificador del fenómeno de pensar en movimiento, Sheets-Johnstone propone la danza improvisada, mientras que Stern ilustra la noción al mencionar los pensamientos que aparecen y desaparecen de la conciencia de manera fugaz.

En las formas de la vitalidad cabe destacar, además de la primacía que adquiere el movimiento, otras condiciones importantes como la separación entre formas de la vitalidad y contenido, y la diferenciación con respecto a las emociones y las sensaciones. Rara vez las formas de la vitalidad se experimentan independientemente de un contenido. Stern distingue dos posibles ocasiones en las que esto sucedería: I) en el periodo de tiempo que transcurre entre la percepción del estímulo y la aparición de la emoción o cognición, y II) en las fases más tempranas de la vida. El resto de las veces, las formas de la vitalidad quedan asociadas a un contenido con el cual cargan, al cual imprimen cierto contorno e intensidad temporal. Este contenido puede manifestarse como fantasía, emoción, movimiento, pasos de baile, recuerdos, una escena filmica, etc. que, al combinarse con las formas de la vitalidad, crea un evento holístico experimentado como multisensorial. De esta manera, alrededor del contenido se va codificando la dinámica vital gracias a la cual puede emerger a la conciencia.

Tal vez valga la pena recordar que esta idea había sido planteada por Freud (1950) al observar que un muy temprano registro de la vitalidad de la pulsión constituye su primera transmutación anímica en contenido primordial de la consciencia, y que es gracias a la unión entre afecto y representación que ese contenido puede aflorar a la misma.

Es necesario destacar que las emociones son uno de los contenidos posibles de las formas de la vitalidad. Para empezar, señala Stern, hay un gran desacuerdo acerca de qué son las emociones en sí. En la historia de la psicología, las emociones discretas han sido las más estudiadas, mientras que el rasgo dinámico de la experiencia ha sido relegado. En lugar de colocar las formas de la vitalidad dentro de la categoría de las emociones como han hecho otros autores, Stern propone la creación de un campo dedicado al estudio de los sentimientos en un sentido vasto, allí se incluirían los sentimientos afectivos; los sentimientos “background” de Damasio (1999) formados por las sensaciones propioceptivas, musculares, mentales y del cuerpo en general; y las formas dinámicas de la vitalidad, junto a otras posibilidades. En relación a las sensaciones, las formas de la vitalidad difieren de ellas al no ser específicas de una modalidad en particular. Las formas de la vitalidad pertenecen a todas las modalidades sensoriales; más una: la modalidad de la dinámica encargada de percibir fenómenos como el de la velocidad, la duración, el tiempo y la forma de la fuerza que adquiere el evento; fuerza que otras corrientes han denominado voluntad, deseo, pulsión, motivación, etc., y que está vinculada al movimiento de manera indisoluble.

### Capítulo 3: Ideas provenientes de la psicología y de las ciencias de la conducta que conducen a las formas dinámicas de la vitalidad

En el marco de la psicología, la intención de comprender el fenómeno de las formas de la vitalidad ha estado presente en varias oportunidades. En este sentido, el libro de Stern es un esfuerzo más en esa dirección. Esta parte del libro resume los antecedentes principales que han dejado su huella en el camino hacia un posible esclarecimiento. Hubo, a fines del si-



glo XX, dos corrientes emergentes consideradas por el autor como las que mayores aportes han realizado: el psicoanálisis y la fenomenología. El psicoanálisis obtiene un papel importante debido a la asunción básica hecha por Freud acerca de la manera en que trabaja la psiquis: su funcionamiento se sostiene en virtud de cierta “energía psíquica” que proviene del soma y es propulsada por la pulsión. Con esa simple propuesta nos encontramos ya sumergidos en la dinámica de la experiencia. La terminología de la teoría psicodinámica habla de fuerzas, presiones, resistencias, homeostasis, bloqueos, desvíos, etc., capturando de manera metafórica lo que se siente en la experiencia. La escuela fenomenológica, de la mano de James (1890), Husserl (1962, 1964) y Merlau-Ponty (1962), ofrece una descripción pre-teórica y pre-reflexiva de la experiencia subjetiva mientras es vivida. El mundo fenoménico y subjetivo refiere a cualquier evento que pasa por el escenario de la mente en el momento presente. A partir de los supuestos básicos que propone, esta corriente filosófica y psicológica brindó un punto de partida desde el cual observar las formas de la vitalidad.

Stern menciona además los aportes sumados por otros autores pertenecientes a diferentes disciplinas: Werner (1940) con su teoría del campo sensorio-tónico de la percepción; Langer (1953, 1969, 1972) y su descripción de las “formas del sentimiento” evocadas por la música; Tompkins (1962, 1995) y el otorgamiento de un rol central al arousal en la emergencia de los rasgos dinámicos de la experiencia. En el campo de la sinestesia Birdwhistell (1970), Schefflen (1973) y Kendon (1994), quienes, al estudiar el movimiento en escenas de la vida cotidiana, desarrollaron los conceptos y el lenguaje necesarios para ilustrar las pequeñas acciones que realizamos todos los días, allanando así el camino hacia la descripción microanalítica. El trabajo realizado por Ekman y Friesen (1976, 1978) en el estudio de las emociones darwinianas trajo consigo el primer sistema para codificar acciones faciales utilizado en la examinación de rasgos dinámicos. Asimismo, en el campo de la música, Clynes (1973, 1982) estudió la manera en que la emoción presente en el pianista y en el espectador queda afectada por la forma en que se tocan las teclas del piano.

Sin embargo, es en la obra del mismo Stern en donde encontramos el recorrido más sólido y consistente en el estudio de la dinámica de la vitalidad. Este estudio se inició en 1971 como fruto de la observación de interacciones madre-hijo tempranas. El autor sugiere que en estos intercambios tempranos el lenguaje carece de una presencia fuerte, y por ello los rasgos dinámicos resaltan a simple vista. El concepto “afectos de la vitalidad” fue acuñado por primera vez en ese contexto. Más adelante, en su libro *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life* (2004), Stern dirá que los afectos vitales son experiencias subjetivas que se perciben como un cambio en la dinámica temporal de un sentimiento interno determinado. Se trata de un tipo de viraje analógico en tiempo real, de pensamientos, afectos, percepciones o sensaciones. La madre puede captar tales virajes analógicos manifiestos en los cambios en la actividad de su hijo y capturar algún rasgo del fenómeno para imitarlo, de manera no consciente. Es una manera de demostrarle que entendió lo que él sintió en un momento determinado del intercambio entre ambos. Sin embargo no es una imitación cualquiera, pues si bien los rasgos dinámicos de la acción del bebé se conservan en una misma forma, la modalidad difiere. Stern llama “entonamiento afectivo” a este tipo de imitación selectiva. En él los estados mentales se aparean y se obtienen niveles de intersubjetividad superiores a los de la imitación pura.

En el libro previamente mencionado, la idea de una dinámica de la vitalidad fue explorada por el autor en el “ahora” de la experiencia. Sugiere allí que los eventos dinámicos participan en la creación del sentimiento de consciencia y forman redes asociativas al igual que los símbolos. Una de sus características más importantes es que otorgan un sentimiento de coherencia al despliegue del momento presente, brindándole cierta tensión dramática. El término “formas dinámicas de la vitalidad” trae consigo una ampliación del concepto, en donde la fuerza, el movimiento, el sentimiento de estar vivo, el espacio, y el contenido, se suman al contorno temporal y a la intensidad para dar lugar a una *gestalt* emergente. El autor señala que el acto de compartir las formas vitales con los demás es probablemente el pasaje más directo, temprano y simple hacia

la experiencia subjetiva del otro. Junto con Meltzoff (1993), Trevarthen (1998), Braten (1998, 2007) y otros, considera que los rasgos vitales son centrales en el desarrollo de la intersubjetividad. El concepto de formas dinámicas de la vitalidad marca así la convergencia de cuatro líneas de pensamiento: intersubjetividad, modalidad crosmodal y metamodal, rasgos dinámicos de la experiencia y subjetividad fenomenológica.

Recordemos que el concepto de intersubjetividad encuentra sus orígenes en la teoría social de Jürgen Habermas (1973), quien utilizó la expresión “la intersubjetividad del entendimiento mutuo” para designar tanto una capacidad individual como un dominio social. Sin embargo, es preciso destacar, qué nociones vecinas previas han aparecido regularmente de la mano de algunos teóricos. Stern cita con este propósito en otra obra (1985) la idea de relacionamiento interpersonal innato de Fairbairn, la de campo interpersonal de Sullivan, la de campo de lo personal de McMurray y la noción de lo intermental de Vigotsky. El primero de los teóricos del desarrollo en extraer el término de la teoría de Habermas fue Colwyn Trevarthen, quien además explicó su desarrollo durante el primer año de vida y ha iniciado recientemente una línea de investigación que fascina al autor y que ubica la dinámica vital como central en la interacción humana. Esta línea de investigación, denominada “musicalidad comunicativa” (Trevarthen, 2000; Trevarthen & Malloch, 2002; Malloch & Trevarthen, 2008 y b) hace referencia a los movimientos y sonidos que tienen lugar en el encuentro de dos personas que expresan motivos y estados intencionales, lo cual ocurre en escalas de milisegundos. Como señala Stern, la investigación de este fenómeno tiene una historia relativamente corta. Se inició en 1967 cuando Condon y Ogston describieron la “sincronía interaccional” entre dos adultos al observar, en fracciones de segundos, que los cambios del movimiento del oyente se alineaban con los cambios fonémicos, silábicos, de palabra, acentuación, y ritmo del hablante. Lo mismo fue reportado por Condon y Sander en 1974 en neonatos, al escuchar las vocalizaciones de sus madres.

Estas observaciones trajeron consigo un gran revuelo debido a que no pudieron ser replicadas, y por ello permanecieron marginadas de las líneas principales de investigación durante varias décadas. Algu-

nos investigadores como Stern (1971, 1977, 1985), Trevarthen (1977, 1985), Trevarthen y Hubley (1978), y Beebe (1982), y Beebe et al., (2005), tomaron las nociones básicas que postulaban y comenzaron a utilizar métodos microanalíticos para el estudio de la intersubjetividad primaria, encontrando que la sincronía interaccional es un fenómeno que ciertamente se aplica a determinados lapsos de interacción, aunque no a todos. A medida que la tecnología iba proveyendo de nuevas herramientas para el microanálisis, el interés en la temática revivió trayendo consigo análisis más profundos en el campo de la intersubjetividad. Trevarthen y sus colegas introdujeron en ese contexto la idea de musicalidad comunicativa como base de la simpatía, que se diferencia de la empatía en que la primera implica “sentir con”, mientras que la segunda, “sentir en”. La idea clásica que explicaba este fenómeno y sugería que la mente se crea a partir del encuentro entre un individuo de “mente abierta” y su entorno (entendidos como dos contextos separados), y que percibimos a los otros “como yo” (Meltzoff y Gopnik, 1993; Braten, 1998, 2007; Hobson, 2002), fue trocada por otra que sostiene que la matriz intersubjetiva es la materia prima a partir de la cual la mente es creada, y que el otro es percibido “conmigo”.

La columna vertebral de las dinámicas de la vitalidad es la musicalidad, compuesta por pulsos que se forman temporalmente en un sentido rítmico, contornos temporales de este timing y el despliegue de la fuerza en el tiempo. Aquí el “estar con otro” se logra al compartir el flujo dinámico de la vitalidad. Este concepto no es novedoso, varias terapias no-verbales operan en base a la noción de formas de la vitalidad, principalmente la propuesta de Perls, Hefferline y Goodman en 1951 y todos los que han seguido a la escuela de la Gestalt. Es preciso recordar, ya que Stern toma fuertemente las ideas propuestas por Frederic Perls (1973), cuales son las bases de la terapia guesáltica. Esta vertiente de la clínica posee un enfoque fenomenológico-existencial que enseña a los pacientes y a los terapeutas el método de percatación (awareness), en el cual percibir, sentir y actuar el momento presente se diferencia marcadamente de lo que implica interpretar y analizar actitudes preexistentes.

Las explicaciones y las interpretaciones son consideradas poco confiables a la hora de compararlas con lo que puede ser percibido y sentido de manera directa. Los pacientes y los terapeutas dialogan, comunicando sus perspectivas fenomenológicas. El objetivo es que el paciente tome conciencia de cada cosa que hace y de la manera en que la hace. El foco está puesto en el proceso más que en el contenido.

#### Capítulos 4 y 6: Los sistemas de “arousal” y su rol en las formas de la vitalidad

En este apartado resumiré las ideas ofrecidas por Stern en los capítulos 4 y 6, vinculados entre sí en virtud de la descripción de un sistema básico que da cuenta de cómo y cuándo aparecen las formas de la vitalidad en el desarrollo: el sistema neurobiológico.

En psicología hay consenso para sostener que cualquier tipo de actividad humana está determinada por una “fuerza”. Esta fuerza fue pensada como “energía psíquica”, “instintos”, “vitalismo”, “sistemas motivacionales activados”, etc., según la escuela que intentaba describirla. Los avances en neurociencias han permitido una conceptualización más ajustada de la noción en cuestión. Sobre la base de las declaraciones de Donald Pfaff (2006), Stern otorga al arousal el status de fuerza fundamental del sistema nervioso central. Los sistemas de arousal impulsan la conducta, orientan las motivaciones (sexo, hambre, apego, etc.) hacia la acción, disparan las emociones, agudizan la atención, y ponen en marcha la cognición y el movimiento. El arousal determina, además, cuándo hacemos lo que hacemos y la manera dinámica en que lo hacemos. Existe un sistema de arousal general, así como varios microsistemas diferenciados que, al combinarse, crean un vasto rango de patrones neurales que disparan múltiples perfiles de arousal. Presumiblemente, cada uno de ellos conduce a una forma vital específica.

Stern menciona que en los primeros días y semanas de vida, la actividad de los recién nacidos y de los bebés prematuros; gira en torno a la regulación de la fuerza del estímulo y del arousal por ésta producido. El manejo de la dinámica de la experiencia se ubica así entre las primeras tareas vitales e inevitables que debe realizar el bebé. Aparentemente, al momento de nacer,

los sistemas de arousal están ya activos, pues pueden observarse conductas elicítadas por ellos desde las 10 semanas de gestación (Vries, Visser, & Prechtel, 1982, 1984; Piontelli, 2001, 2002, 2007). Piontelli describe tres tipos de movimientos en los primeros meses del feto: “generalizados” (movimiento lento de todo el cuerpo en forma de danza), “parciales” (solamente una parte del cuerpo, orientados a una acción específica), y “especiales” (espontáneos). Al principio, estos movimientos carecerían de intencionalidad, pero a partir de las 16 semanas, hay evidencias de que comienzan a dirigirse hacia un objetivo, pues se produce una desaceleración en el movimiento a medida que se alcanza la meta. Según Stern, es a partir de entonces que podemos pensar en las formas de la vitalidad. Si bien la manera en que se integran el movimiento, la propiocepción y la intencionalidad no está clara, parecen ser elementos cruciales en la emergencia de las formas vitales.

Muchos autores que han estudiado la interacción madre-infante han notado que, entre los 2,5 y los 6 meses de edad, el bebé es particularmente responsivo a las propuestas del adulto. El juego cara-a-cara (juego social) se torna principal. En la clínica, una observación directa de tal interacción revela de manera privilegiada las características de la parentalidad. El arousal y las formas vitales están en el centro, pues los estímulos a los que está expuesto el bebé provienen de los ojos, la voz, y la expresión facial y corporal del adulto. A medida que el estímulo se vuelve más intenso, el arousal que evoca es mayor. Stern considera que ante un estímulo de poca intensidad, el bebé permanecerá desinteresado y poco atento (arousal bajo), y que ante un estímulo demasiado intenso, el bebé sentirá aversión y se desacoplara de la interacción (arousal alto). Estas acciones pueden pensarse como mecanismos de defensa. Cabe tener en cuenta que, para que su hijo permanezca en una zona óptima de juego, el adulto debe ajustar su conducta a las reacciones del bebé. Para ello deberá registrar las formas de la vitalidad presentes en cada acción que realiza. Los padres también deberán considerar que sus pequeños se habitúan rápidamente, por lo tanto, para evitar una caída en el arousal, deben variar constantemente la estimu-

lación. Stern ha llamado a esto “juego de expectativas” y señala que algunos juegos son casi de manera pura, juegos con las formas de la vitalidad. Esta noción ha sido recientemente tomada y desarrollada por Español (2011) en el análisis del juego infantil.

Una representación impecable del juego de expectativas, realizada de manera muy clara e ilustrativa por el propio autor, puede apreciarse en la mesa redonda, armada por el Centro Philoctetes en Junio de 2007 bajo el título *Dance, Movement, and Bodies: Foreys into the Nonlinguistic and the Challenge of Languaging Experience*, en la cual además participaron la filósofa Maxine Sheets-Johnston, el etólogo Robert Fagen y los coreógrafos Steve Paxton y Joanna Gewertz Harris. En ese encuentro, así como en este libro, el autor resalta la tardía aparición en el infante humano del lenguaje hablado. Su hipótesis acerca de que una adquisición inmediata del lenguaje arruinaría cualquier posibilidad de aprendizaje de los procesos y estructuras básicas del intercambio interpersonal es francamente original e interesante: para que este aprendizaje se pueda desarrollar, los infantes deben aprender las formas del flujo dinámico que conlleven las conductas sociales. Las estructuras básicas son analógicas, no verbales, *gestalts* dinámicas, no compatibles con la naturaleza categórica discontinua y digital de las palabras.

Stern utiliza la expresión “conocimiento relacional implícito” para referirse a todas las actividades observadas y puestas en práctica que el bebé debe dominar si quiere ingresar al mundo interpersonal. Este tipo de conocimiento es no-consciente y no-verbal. En las primeras etapas de la vida, el infante es ante todo altamente sensible a las formas de la vitalidad, y ampliamente multimodal. Su experiencia es multisensorial debido a que los aspectos cualitativos de las modalidades aún no están del todo discriminadas, sin embargo las formas de la vitalidad sí lo están. De esa manera, las formas de la vitalidad estarían ya presentes en los más pequeños y su contenido sería multimodal. Stern se arriesga a decir que inclusive las representaciones se construirían alrededor del núcleo central de las formas de la vitalidad, si bien señala que esta hipótesis debería ser explorada.

Otra mirada sobre las formas de la vitalidad en la infancia surge a partir de la noción sterniana previamente mencionada de “entonamiento afectivo”. El mismo implica el uso de conductas por parte de la madre para referir las formas de la vitalidad que experimenta el bebé. La madre imita fielmente los rasgos dinámicos de la conducta de su hijo, pero no su forma abierta; “imita” la conducta del bebé pero otorgándole un contenido y modalidad diferentes. En otros términos, el entonamiento afectivo refleja el intento, por parte de la madre, de compartir la experiencia subjetiva del bebé, no sus acciones. Lo que se logra es un apareamiento de los estados mentales de ambos. El acoplamiento o desacoplamiento de las formas de la vitalidad puede moldear lo que el infante hace y la manera en que se siente al hacerlo, es por ello una herramienta poderosa en mano de los padres para introducir al nuevo integrante de la familia a la socialización y a la cultura; y muy apta también para las negociaciones esenciales en el aprendizaje de los grados de sutileza que se necesitan para lidiar con otros de manera efectiva.

#### Capítulo 5: Las formas de la vitalidad en la música, la danza, el teatro y el cine

Señala Stern, que son las artes quienes muestran las formas de la vitalidad en su estado más puro, pues brindan el contexto para que puedan desprenderse de las contingencias de la vida cotidiana. Las artes temporales en particular, han sido pioneras en la exploración de la dimensión dinámica de la experiencia humana. Las formas de la vitalidad son pensadas por el autor como las unidades de la experiencia, a veces acompañadas de emociones específicas. Surgen en la mente de la audiencia y del artista, y han estado presentes en la mente del compositor. Stern limita la discusión a las artes que se basan en el tiempo: la música, la danza, cierto tipo de teatro y el cine, pues suceden en tiempo real y no son conducidas por el proceso narrativo, a diferencia de las artes basadas en el lenguaje como el teatro tradicional, la ficción y la poesía que sí lo son. Sin embargo, tanto la poesía como la retórica, poseen reglas y medios lingüísticos implícitos para expresar y evocar formas de la vitali-

dad. Si bien el problema de la experiencia dinámica en la prosa y la poesía resulta de lo más interesante, Stern decide no explayarse en mayores detalles.

En este libro, el análisis que se realiza es el de las formas dinámicas más breves: los cambios en el arousal y en la excitación que aparecen de un momento a otro. Es en este contexto que las formas de la vitalidad son plausibles de ser transferidas de una forma artística a otra, gracias a su metamodalidad y a que pueden ser moduladas rápidamente. La naturaleza metamodal de las formas de la vitalidad, asegura su capacidad para brindar experiencias similares no idénticas.

La gran dificultad para representar las formas de la vitalidad en diferentes modos artísticos parecería radicar en su codificación. La música ha desarrollado un sistema propio que señala tanto las formas dinámicas como los modos diferentes de expresar sus rasgos: la intensidad (fuerza) y los cambios en la misma, la acentuación, el flujo, la velocidad (tempo), y el ritmo. A través del uso de estos marcadores, ritmo y melodía, variación y armonía quedan sumergidos en el sentimiento de lo vivo y lo vital.

La danza también ha desarrollado un sistema de codificación para sus elementos básicos: posturas, gestos, movimientos, etc. Los esfuerzos más representativos fueron realizados por el ballet clásico y por Rudolph Laban (1956). Particularmente sensible a lo que llamó el "efecto vitalizante espiritual", Laban intentó capturar el sentimiento interno del movimiento, desarrollando un código que permite el registro de interpretaciones únicas en el que cada movimiento posee 5 categorías o elementos: dimensión (uso del cuerpo en el espacio circundante), cuerpo (partes del cuerpo que son usadas en el movimiento), effort (cualidad del movimiento), flujo (libre o conducido), y forma (cambios en la forma del cuerpo hechos en el espacio). Otros aportes fueron realizados por Warren Lamb (1965), quien dividió el movimiento en las categorías principales de postura y gesto, descritas en términos de esfuerzo y forma. Muchos de los términos que engloban a las formas de la vitalidad se definen en función de la combinación entre postura y gesto, y el apareamiento entre esfuerzo y forma. Esto es aplicable a las artes, la psicología, el deporte o cualquier situación en la cual la dimensión

dinámica cobra relevancia. El trabajo de Paxton (1993, 2008) en *Contact Improvisation* requiere de un sistema propio de codificación, debido a que la acción sucede en una dinámica de hacer y romper el contacto físico entre dos cuerpos, sobre la base de un movimiento continuo espontáneo. Janet Goodridge (1999) ha explorado los rasgos dinámicos del tiempo y del ritmo en performances que incluyen la danza, el teatro, y las ceremonias. Sostiene que el ritmo es el edificio sobre el cual se construyen los lazos sociales, los estilos culturales y las personalidades individuales.

A fines de ilustrar las formas de la vitalidad en el teatro, Stern relata un fragmento de una pieza originada como producto de una entrevista microanalítica que dura varias horas. En ella, se le pide al entrevistado que revele las sensaciones, movimientos, pensamientos, emociones, recuerdos, fantasías, lagunas, etc., que experimentó mientras tomaba el desayuno esa mañana, prestando atención a la mayor cantidad de detalles posibles. El sujeto debe concentrarse en algún momento breve, de pocos minutos de duración. Al concluir la entrevista y, en función de la recolección de su experiencia subjetiva, se le pide que proyecte lo que recordó en un escenario. El artista realiza una progresión desde las dinámicas vitales de los movimientos mentales presentes durante el desayuno, hacia la dinámica vital del movimiento corporal en el escenario.

El cine tiene la capacidad de crear formas de la vitalidad a través de sus propios medios, así como a través de cualquier forma de arte que opera bajo su ala. Además posee la virtud de poder manipular el arousal del espectador de manera única gracias a las técnicas propias que ha desarrollado. Stern identifica algunas de estas técnicas, haciendo referencia al uso de la cámara (encuadre, distancia con respecto a la escena, velocidad en el cambio de las tomas); el montaje (edición, contraposición entre la línea narrativa y las imágenes); los efectos especiales; etc.

**Capítulo 7: ¿Cuáles son las implicaciones que las formas de la vitalidad tienen para la teoría y la práctica clínica?**

Desde los inicios Stern ha estado fuertemente anclado en la investigación observacional, proponien-



do un psicoanálisis de discurso empirista, sin dejar de mirar por ello, desde su espejo retrovisor, a la versión más clásica de éste. Sus libros han sido estructurados teniendo en cuenta dos flancos fundamentales: la teoría y la clínica, e históricamente han generado controversias en el mundo psicoanalítico debido a que su método le ha proporcionado un punto de vista diferente desde el cual pensar el proceso de patologización. En lo que puede considerarse un golpe bajo para el psicoanálisis freudiano, declara que no hay nada en las conductas del infante que pueda dar cuenta de una teoría de fases psicosexuales en las cuales la energía se acumula produciendo fijaciones. Propone al mismo tiempo, el reemplazo de esta suposición por algo más sencillo: lo que el niño “fija” son patrones de “estar con otro”, a los cuales luego se les agrega la cultura. La fantasía, uno de los pilares principales del psicoanálisis tradicional, es una adquisición secundaria de menor relevancia, antecedida por el “estar con” que se posiciona primero (2004b). Aquellos que han tenido el placer de leer a Jessica Benjamin en su libro *The Bonds of Love* (1988), encontrarán en este aspecto notables coincidencias. Esta psicoanalista sostiene que cuando las cosas no se resuelven “afuera” (entre el sujeto y el otro) la interacción es transferida al mundo de la fantasía; en cambio, cuando todo marcha sobre rieles, la distinción entre un acto mental y lo que sucede en la realidad se transforma en algo más que una percatación cognitiva: se vuelve una experiencia sentida.

Desde este lugar las fases psicosexuales pueden verse a través de una luz más fina: lo que hay que aprender son las formas de estar con otro y la manera en que las personas se regulan mutuamente. Los orígenes de la neurosis y las caracteropatías son entonces construcciones sociales de la mente, el énfasis en lo intrapsíquico deja lugar al énfasis en lo interpersonal.

En su libro “El mundo interpersonal del infante” (1985), Stern ubica su descripción del desarrollo como más próxima a la de Klein y Mahler, pues la preocupación central de los tres es la experiencia que el infante tiene de sí-mismo y del otro. Quisiera agregar, además, que tanto Klein (1946) con el constructo teórico de las posiciones depresiva y esquizo-paranoide, como Stern (1985) con su focalización en un sentido del sí-mismo

y del otro que parte de la experiencia subjetiva inferida del infante, son los únicos en proponer una progresión evolutiva no sujeta a etapas secuenciales, hablando en cambio de dominios de relacionamiento que una vez formados permanecen para siempre como formas distintas de experimentar la vida social y el self.

En la clínica, el autor descarta toda posibilidad de una instancia objetiva. De lo que se debe hablar allí es de lo que produce el interjuego entre dos subjetividades, pues lo que está en la mente del otro nunca puede ser leído objetivamente. Hacer consciente lo inconsciente no es lo que ayuda a las personas, lo único que logra hacerlo es trabajar vastamente la naturaleza de la relación que el paciente establece con el terapeuta. No se trata de develar la mente del otro sino de co-crear el ahora. Conceptualmente es un mundo muy diferente.

En esta tercera y última parte del libro, Stern analiza la evolución de las terapias de la palabra originadas a partir del psicoanálisis, y se detiene en las posibles causas que dieron origen al clivaje establecido entre habla y acción, entre verbal y no-verbal, y en el protagonismo que adquirió lo simbólico, al cual se ha protegido y ubicado en elevado estatus. Cuestiona la confinación de las terapias relacionadas al movimiento a una categoría de segunda. El fundamento que brinda reside puramente en la situación en la que se hallaba el psicoanálisis al inicio, lo cual deja al lector con la sensación de justificación insuficiente. Cuenta Stern que, en los comienzos, muchos discípulos de Freud estaban manteniendo relaciones sexuales y amorosas con sus pacientes, lo cual amenazaba el encuadre terapéutico tal como había sido concebido y ponía en serio riesgo la reputación de la nueva práctica, que no contaba con la aceptación de la comunidad médica. En ese contexto Freud (1915, 1918) redacta las bases para la técnica, cuyos puntos centrales referían a la “abstinencia” y “neutralidad” del analista en relación a su paciente. Transferencia y contratransferencia fueron identificadas como el corazón del problema. Fue así como el movimiento en general y la actuación en particular quedaron al margen de la clínica, privilegiándose todas las formas de verbalización.

Las terapias del habla poseen un discurso espontáneo típico, cuya prosodia está compuesta por melo-

días, acentuaciones, modulación del volumen, tensión vocálica, etc., estos fenómenos crean formas de la vitalidad y permiten al oyente saber lo que el hablante realmente quiere decir. Stern refiere aquí la distinción propuesta por Lacan (1953) entre la lengua (sistema de signos) y la palabra (manifestación particular de ese sistema en el acto de comunicación). En el discurso espontáneo hay, además, un ensayo de prueba y error permanente implicado en la búsqueda y el encuentro de la palabra precisa para comunicar acertadamente lo que uno desea. Este trabajo desordenado se hace visible y audible para el otro, en virtud de la manifestación de formas de la vitalidad. El proceso en el cual se amalgaman intención y lenguaje, es llamado por Stern “proceso de despliegue intencional”. Es impredecible, está distribuido a lo largo de la mente y el cuerpo, e incluye tanto acontecimientos corporales conscientes como inconscientes. Para Stern, es lo que más nos caracteriza como humanos. A la vez, este diálogo mente/cuerpo de la experimentación implícita, junto con el procesamiento reflexivo-verbal, hace posible que psicoanalista y paciente conozcan algo de lo implícito y compartan un espacio intersubjetivo.

Sin embargo, la mirada clínica tiene sus limitaciones, pues cuando un evento es contemplado a medida que va transcurriendo sin haber aún concluido, ni el momento inicial ni el momento final están claros. Nos movemos desde la pesquisa de estados intencionales, significados y objetivos, al cuestionamiento de procesos creativos, emergentes y de fortalecimiento. Las formas de la vitalidad en el discurso espontáneo revelan mucho de lo que subyace al lenguaje no-guionado, sin embargo, debido al énfasis puesto en el significado, los rasgos del discurso relacionados a la dinámica de lo vital han quedado relegados del centro de atención. Las formas de la vitalidad del discurso espontáneo en el encuadre clínico pueden revelar estados que las palabras esconden. Identificar estos estados requiere de la puesta en marcha de un proceso de sensibilización a las formas de la vitalidad, de manera tal de separarlas del flujo verbal y de las emociones. En este contexto, el lenguaje y la simbolización dejan de ser los únicos creadores de significado.

Las huellas de las formas de la vitalidad experi-

mentadas en el pasado son arrastradas por la memoria y se conectan con otros aspectos de la experiencia recordada. Las formas de la vitalidad pueden ser evocadas en la clínica para traer al presente momentos ya vividos, reprimidos o disociados, y comenzar el diálogo desde allí. Terapéuticamente, las formas de la vitalidad pueden ser utilizadas junto a otros enfoques, solas, o luego de que otros enfoques más explícitos hayan fracasado.

A través del uso de la entrevista microanalítica desarrollada por Stern, es posible explorar el momento presente de la experiencia fenoménica. El objetivo es que las preguntas lleven a la persona a revivir un momento determinado, teniendo en cuenta cada gesto, posición corporal, imagen visual, etc. Cada respuesta se grafica luego como forma de la vitalidad en líneas de tiempo diferentes. El resultado es la creación de una narrativa trabajada minuto a minuto, más abarcativa, continua y de menor coherencia que el recuerdo. Cuando se trabaja en este nivel de microanálisis, las formas dinámicas de la experiencia cobran protagonismo. Detalles de las cuestiones psicológicas más personales son revelados de manera imposible de lograr mediante el uso de otras técnicas.

Los argumentos de Stern a favor de la acción en el contexto analítico, se sostienen en la idea de “movimiento imaginado”, camino común para el entendimiento de las palabras, la imaginación de las acciones, la intencionalidad del acto, o la acción empática, imitativa o identificatoria. Hay una creciente noción de que el cambio terapéutico no podría tener lugar si no hay una acción, ya sea real o imaginada, a nivel local. La terapia gestáltica y el Boston Change Process Study Group (conocido por sus siglas BCPSG, creado en 1995 entre investigadores de la infancia y psicoanalistas clínicos, entre los que se encuentra Stern, para estudiar el proceso de cambio en el desarrollo normal y en la terapia psicoanalítica) han usado y estudiado algunas técnicas de imaginación. El nivel local es el campo en el cual las formas de la vitalidad son aprehendidas. En él, la escala de análisis se vuelve microscópica, sus unidades de significado están hechas de movimientos/acciones (verbales o no verbales), que implican una intención existente o emer-



gente. En el campo psicoanalítico hay una tendencia general a considerar estos acontecimientos como menos relevantes para la clínica pues son vistos como conductuales, carentes de elaboración e irreflexivos, y contrastan con las interpretaciones verbales que son el ejemplo clínico paradigmático de lo que ha sido elaborado, verbalizado, reflexionado, y generalizado. En cambio, Stern et al. (1998), junto al BCPSG (2002, 2005a,b; 2008), considera que el nivel local es el que contiene el evento a partir del cual lo verbal puede extraerse y adquirir una forma expresiva, además de ofrecer una puerta de entrada diferente a la mente.

Hay dos tópicos, que según Stern, han sido poco explorados y entendidos en psicología que podrían pensarse a la luz de las formas de la vitalidad: la identificación y la internalización. Ambos implican una inmersión en la experiencia dinámica del otro que va más allá de la empatía. Stern hace una propuesta original al relacionar estos fenómenos con el aprendizaje. El infante aprende a ser “como” el otro, a la vez que aprende a ser él mismo. La selección de un otro específico con quien identificarse es primordial. Hay una conducta del otro que cobra valor a causa del significado que ese otro posee. Su presencia cobra un estatus especial construido sobre las experiencias previas con él compartidas, y es patentizado en virtud de esta unión. Su sola presencia activará los centros de arousal, motivación o emoción que se le asocian. En cuanto a la internalización, Stern sostiene que lo que se internaliza es la manera en que las formas de la vitalidad se vinculan a acciones específicas, sentimientos, actitudes, y reacciones; y la manera en que nos hacen sentir. Para explicar el proceso desde el punto de vista neurocientífico, el autor cita las ideas de LeDoux (1996).

Otro rasgo subjetivo analizado por el autor en relación a las formas de la vitalidad es la autenticidad. Crucial en la relación terapéutica, se hace notar en diferentes grados que marcan su mayor o menor presencia. Los estudios de Ekman, Friesen, y O’Sullivan en 1998 han demostrado que las expresiones faciales auténticas e inauténticas pueden distinguirse en base a su dinámica vital. La percepción en la sesión terapéutica del nivel de autenticidad del paciente requiere

de la consideración de gestos, posiciones corporales, tonicidad muscular, voz, y lenguaje.

Stern concluye su libro resaltando la importancia de la relación terapéutica para la transformación y la curación del paciente, pues es un elemento que está muy por arriba de cualquier técnica y/o enfoque teórico. No se trata de una relación complementaria entre sujeto y objeto en la cual, finalmente, es el poder lo que está en juego, sino de una relación de reciprocidad en la que ambos participantes son sujetos; cuyos momentos de encuentro tienen el poder de cambiar a sus dos integrantes. El núcleo duro de esa relación está formado en gran parte por el interjuego con las formas de la vitalidad.

---

## REFERENCIAS

- Benjamin, J. (1988). *The Bonds of Love. Psychoanalysis, Feminism, and the Problem of Domination*. Nueva York: Pantheon Books.
- Davies, E. (2006). *Beyond Dance. Laban’s Legacy of Movement Analysis*. Nueva York: Routledge.
- Español, S. (2011). Art and infancy from an ontogenetic perspective. *International Workshop: The Beginning of Musicality: developmental and evolutionary perspectives*. SACCoM y PICT-2008-0927 Buenos Aires. Julio.
- Freud, S. (1950). Los orígenes del psicoanálisis. *Obras Completas, Vol. 1*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Habermas, J. (1973). Towards a Theory of Communicative Competence. *Philosophy of the Social Sciences*, 372.
- Klein, M. (1946). Notas sobre algunos mecanismos esquizoides. *Obras Completas, Vol. 3, cap. 9*. Grinberg, L. (Ed). Buenos Aires: Paidós.
- Perls, F. (1973). *The Gestalt Approach and Eye Witness to Therapy*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the*

*infant*. Nueva York: Basic Books.

Stern, D. N. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York: W.W. Norton.

Stern, D.N. (2004b). Conference: *The World In A Grain Of Sand, Moments of Meeting In Psychotherapy*. Notas de Leah Lucas. Trinity College, Universidad de Toronto. Noviembre.

#### Textos referidos por Stern mencionados en esta reseña

Beebe, B. (1982). Micro-timing in mother-infant communication. En: M. Key (Ed), *Nonverbal Communication Today: current research*, pp. 169-1995. Nueva York: Mouton.

Beebe, B., Sorter, D., Rustin, J y Knoblauch, S. (Eds) (2005). *Forms of Intersubjectivity in Infant Research and Adult Treatment*. Nueva York: Other Press.

Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Boston Change Process Study Group (BCPSG) (2002). Explicating the Implicit: the local level and the microprocess of change in the analytic situation. *International Journal of Psychoanalysis*, 83, 1051-1062.

Boston Change Process Study Group (BCPSG) (2005a). The "something more" than interpretation revisited: slopiness and co-creativity in the psychoanalytic encounter. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 53 (3), 693-729.

Boston Change Process Study Group (BCPSG) (2005b). Response to commentaries. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 53(3), 761-769.

Boston Change Process Study Group (BCPSG) (2008). Forms of relational meaning: issues in the relations between the implicit and reflective/verbal domains. *Psychoanalytic Dialogues*, 18, 125-148.

Boston Change Process Study Group (BCPSG) (2010). *Change in Psychotherapy: A Unifying Paradigm*. Nueva York: W.W. Norton.

Braten, S. (2007). *On being moved: from mirror neurons to empathy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Braten, S. (Ed.) (1998). *Intersubjective Communication*

*and Emotion in Ontogeny: a sourcebook*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clynes, M. (1973). Sentic: biocybernetics of emotion communication. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 220, 55-131.

Clynes, M. Y Nettheim, E. (1982). The living quality of music. En: M.Clynes (Ed.), *Music, Mind and Brain*. Nueva York: Plenum Press.

Condon, W.S. y Ogston, W.D. (1967). A segmentation of behavior. *Journal of Psychiatric Research*, 5, 221-235.

Condon, W.S. y Sander, L.S. (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech: interactional participation and language acquisition. *Science*, 183, 99-101.

Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens*. Nueva York: Harcourt Brace y Co.

Ekman P. y Friesen, W.V. (1976). *Unmasking the Face: a guide to recognizing emotions form facial clues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ekman, P. Y Friesen, W.V. (1978). *Facial Action Coding System*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Ekman, P., Friesen, W. V. y O'Sullivan, M. (1988). Smiles when Lying. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 414-420.

Freud, S. (1895, republished 1996). Project for a scientific psychology. *Standard Edition. Vol. I*.

Freud, S. (1915, republished 1996). Standard Edition. Vol XIV. J. Strachey (Ed). Londres: Hogarth Press.

Freud, S. (1918, republished 1996). Standard Edition. Vol XVII. J. Strachey (Ed). Londres: Hogarth Press.

Goodridge, J. (1999). *Rythm and Timing of Movement in Performance: drama, dance and ceremony*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Hobson, P. (2002). *The cradle of thought*. Oxford: Oxford University Press.

Husserl, E. (1962). Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. En: *First Book: general introduction to pure phenomenology* (B. Gibson, Trans.). Nueva York: Collier.

Husserl, E. (1964). *The phenomenology of Internal Time-Consciousness* (J. S. Churchill, trans.). Bloomington, IN: Indiana University Press.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*.

- Volúmenes I y II. Nueva York: Henry Holt y Co.
- Kendon, A. (1994). Do gestures communicate? A review. *Research on Language and social Interaction*, 27, 175-200.
- Laban, R. (1956). *Principles of Dance and Movement Notation*. Londres: Macdonald y Evans.
- Lacan, J. (1953). *Fonction et champ de la parole et du langage en psychoanalyse*. En: Jacques Lacan *Ecrits*, pp. 237-322. Paris:Seuil.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. Nueva York : Basic Books.
- Lamb, W. (1956). *Posture and Gesture: an introduction to the study of phsyical behavior*. Londres: Gerald Duckworth y Co. Ltd.
- Langer, S. (1953). *Feeling and Form*. Londres: Routledge.
- Langer, S. (1969-1972). *Mind: an essay on human feeling*. Volúmenes I-3. Londres: John Hopkins Press.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain*. Nueva York: Simon y Schuster.
- LeDoux, J. E. (2002). *Synaptic Self: how our brains become who we are*. Nueva York: Viking.
- Malloch S. y Trevarthen, C. (2008a). Mothers and Infants and Communicative Musicality. En *Rhythms, Musical Narrative, and the Origins of Human Communication. Musicae Scientiae, Special Issue, 1999-2000*, pp. 29-57. Liege: European Society for the Cognitive Sciences of Music.
- Malloch S. y Trevarthen, C. (2008b). *Communicative Musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Mc Neil, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meltzoff, A. N. (1981). Imitation, intermodal coordination and representation in early infancy. En G. Butterworth (Ed.), *Infancy and Epistemology*, pp. 85-114. Brighton: Harvester Press.
- Meltzoff, A.N. y Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing theories of mind. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Fusberg y D. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: perspectives from autism*, pp 335-366. Oxford: Oxford University Press.
- Merlau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Londres: Routledge.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: the foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.
- Paxton, S. (1993) Drafting interior techniques. *Contact Quarterly*, 18, 64-66.
- Paxton, S. (2008). *Workshop: Material for the spine*, Geneva, February.
- Perls, F., Hefferline, R. y Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy: excitement and growth in the human personality*. Nueva York: Julian Press.
- Pfaff, D. W. (2006). *Brain Arousal and Information Theory: neural and genetic mechanisms*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piontelli, A. (2001). Startles: activators during early prenatal life. En: C. Einspieler, P. Wolff y H.F.R. Prechtl (Eds.), *Acts of the International Symposium on Time and Timing in Developmental Neurology*, pp. 11-12. Graz, Austria: University of Graz.
- Piontelli, A. (2002). *Twins, from fetus to child*. Londres: Routledge.
- Piontelli, A. (2007). On the onset of fetal behavior. En: M. Mancina (Ed), *Psychoanalysis and Neuroscience*, pp. 391-418. Amsterdam: Springer-Verlag.
- Polanyi, M. (1962). Tacit knowing: its bearing on some problems of philosophy. *Reviews of Modern Physics*, 34, 601-616.
- Schefflen, A. E. (1973). *Communicational Structure: analysis of a psychotherapy transaction*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). *The Primacy of Movement*. Amsterdam: John Benjamins
- Stern, D. N., Sander, L.W., Nahum, J.P., Harrison, A.M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A.C., Bruschiweiller-Stern, N. & Tronick, E.Z. (1998). Noninterpretive mechanisms in psychoanalytic therapy: the "something more" than interpretation. *International Journal of Psychoanalysis*, 79, 903-921.
- Stern, D.N. (1971). A micro-analysis of mother-infant interaction: behavior regulating social contact between a mother and her three -and-a-half month old twins. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 10, 501-517.

Stern, D.N. (1977). *The First Relationship: Infant and mother*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tompkins, S. S. (1995). *Exploring Affect: the selected writings of S.S. Tompkins*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tompkins, S.S. (1962). *Affect, Imagery, Consciousness. Volumen I. The Positive Affects*. Nueva York: Springer.

Trevarthen, C. & Malloch, S. (2002). Musicality and Music Before Three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three, September 2002, Vol. 23, No. 1*: 10-18.

Trevarthen, C. (1985). Facial expressions of emotions in mother-infant interactions. *Human Neurobiology*, 4, 21-32.

Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En: S. Braten (Ed), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*, pp. 15-46. Cambridge: Cambridge University Press.

Trevarthen, C. Y Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year. En: A. Lock (Ed), *Action, Gesture and Symbol: the emergence of language*, pp. 183-229. Londres: Academic Press.

Trevarthen, C. Y Malloch, S. (2000). The dance of wellbeing: Defining the musical therapeutic effect. *Norwegian Journal of Music Therapy*, 9(2):3-17.

Trevarthen, C.(1977). Descriptive analysis of infant communication behavior. En: H.R. Schaffer (Ed), *Studies in Mother-Infant Interaction: the Loch Lomond Symposium*, pp.227-270. Londres: Academic Press.

Vries, J. I. P., Visser, G. H. A. y Prechtl, H. F. R. (1982). The emergence of fetal behavior: I. Qualitative aspects. *Early Human Development*, 7, 301-322.

Vries, J. I. P., Visser, G. H. A. y Prechtl, H. F. R. (1984). The emergence of fetal behavior: II. Quantitative aspects. *Early Human Development*, 16,85-103.

Werner, H. (1940). *Comparative Psychology of Mental Development*. Nueva York: Harper.

---

Fecha de recepción: 07-09-11

Fecha de aceptación: 20-11-11

Correspondencia: Universidad Abierta Interamericana.  
Chacabuco 90, 1º piso, C.P. C1069AAB, CABA, Argentina.

E-mail: rosariocamarasa@hotmail.com

