

2

EDUCAUTISME

MÓDULO:
COMPETENCIAS E
INTERACCIONES SOCIALES

AUTORES

Rita Jordan: Universidad de Birmingham. UK

Stuart Powell: Universidad de Hertfordshire. UK

PRESENTACIÓN

La filosofía de la integración de las personas con minusvalías y la Reforma Educativa puesta en marcha ha impulsado, en los últimos años, cambios importantes en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco, destacando el número creciente de alumnado con necesidades educativas especiales que es atendido en centros ordinarios así como el compromiso, tanto de la comunidad educativa, profesorado, familias y asociaciones, como de la Administración, en proporcionar una atención de calidad.

En este sentido, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación ha tenido presente la necesidad de propiciar una respuesta educativa cualificada al colectivo de alumnado con necesidades educativas especiales y poner a disposición del profesorado un elenco de recursos educativos y materiales didácticos acordes con las nuevas tendencias sociales y con los nuevos avances y conocimientos científicos.

Con esta finalidad, la Dirección de Renovación Pedagógica ha potenciado la participación activa en aquellos programas promovidos por la Unión Europea que tuvieran como objetivo la integración de las personas con necesidades educativas especiales y que favorecieran la formación del profesorado. Estos son los objetivos en que se basa la iniciativa comunitaria del Programa HORIZON para la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas. Dentro de esta iniciativa, el proyecto EDUCAUTISME adquiere especial relevancia ya que la capacitación y formación de los profesionales que atienden alumnado con autismo y otros trastornos del desarrollo ha sido uno de los compromisos asumidos por este Departamento.

La participación en el proyecto EDUCAUTISME supone la posibilidad de compartir e intercambiar experiencias con otros países de la comunidad europea; permite dar a conocer y aportar nuestra propia experiencia educativa en la atención a las personas con autismo y otros trastornos del desarrollo; reunir, en fin, los conocimientos y las investigaciones más recientes en la intervención educativa dirigida a las personas con autismo. Todo ello, desde una perspectiva fundamentalmente práctica y, por tanto, fácilmente adaptable a las situaciones particulares en que se desarrolla la labor de los profesionales de la educación.

En este sentido, un objetivo de esta Dirección de Renovación Pedagógica ha sido hacer viable la aportación de la experiencia de profesionales de la Comunidad Autónoma del País Vasco que están implicados en la atención educativa de alumnado con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo. La formación de grupos de trabajo para llevar a cabo esta iniciativa ha dado como fruto el que la elaboración de dos de los Módulos que forman el Programa EDUCAUTISME, dedicado a la formación de profesionales que atienden alumnado con autismo, hayan sido realizados por profesionales de nuestra Comunidad.

Es un deseo del Departamento de Educación, Universidades e Investigación, y de esta Dirección de Renovación Pedagógica que los materiales que ahora se presentan, y los que se vayan ofreciendo en lo sucesivo, sirvan de ayuda a los diferentes profesionales comprometidos en la educación, a familias y asociaciones, y que faciliten el trabajo del profesorado en el empeño de ofrecer una respuesta de calidad al alumnado con necesidades educativas especiales.

Eduarne Gumuzio Añibarro
Directora de Renovación Pedagógica

EDUCAUTISME

¿POR QUE?

El Proyecto EDUCAUTISME trata de responder a las necesidades de formación de profesionales vinculados al Autismo a nivel europeo, tanto en calidad de formadores como personal de atención directa. Parte de una perspectiva global e individualizada; educativa y basada en el desarrollo del individuo, y persigue mejorar la calidad de vida de las personas con Autismo y de su familia, a la vez que fomentar su máxima participación en la comunidad a la que pertenecen.

¿PARA QUIEN?

Los módulos formativos del EDUCAUTISME están destinados a un colectivo heterogéneo, variable según los diferentes países y las diversas condiciones locales: Responsables y personal de apoyo en Servicios para personas con Autismo, licenciados de psicología, pedagogía, trabajo social o medicina, así como profesionales de atención directa (profesorado, educadores y educadoras, maestros de taller, etc.) que ejecutan su labor diariamente con personas de todas las edades.

Estos módulos, que comparten una visión práctica, pueden ser utilizados tanto para la formación inicial como para la permanente. Aunque los módulos no están primariamente diseñados para los familiares, habrán de resultar útiles para muchos padres y madres, gracias a su orientación funcional.

¿COMO?

Los módulos de formación han sido elaborados por un equipo internacional de educadores, investigadores y padres. Su forma actual tiene carácter experimental, podrán ser modificados en función de las sugerencias que se hagan llegar al equipo de seguimiento, a partir de la experiencia de su utilización.

Los módulos cubren los siguientes aspectos:

- **MODULO A:** Sensibilización al Autismo
- **MODULO B1:** Aspectos médicos
- **MODULO B2:** Intervención educativa
- **MODULO C1:** La primera infancia de 0 a 3 años
- **MODULO C2 Y C3:** La infancia de 3 a 6 años y de 6 a 12 años
- **MODULO C4 Y C5:** La adolescencia y la edad adulta
- **MODULO C6:** Metodología de la coordinación de acciones y recursos del entorno social
- **MODULO C7:** Materiales y recursos didácticos en el

¿Y DESPUES?

Esta acción europea ha sido realizada en el marco del Programa Horizon 1, que finalizó en el mes de Diciembre de 1994. Sin embargo, los progresos en la investigación y en la práctica no se detuvieron a finales de 1994.

Así, se ha previsto un seguimiento de los Módulos que refleje esta evolución. Los equipos nacionales continuarán manteniendo sus relaciones y se esforzarán en seguir colaborando, convencidos como están de la necesidad de una cooperación europea.

Los usuarios de estos Módulos pueden, si lo desean, contactar con los responsables de su país correspondiente o con los demás coordinadores.

Ha de recordarse que cualquier usuario o usuaria puede proponer modificaciones o mejoras; es decir, compartir y participar en la construcción de un conocimiento común, a fin de que mañana, las personas con Autismo y sus familias participen aun más en la vida de la comunidad.

¿Y LA COOPERACION EUROPEA?

El Proyecto EDUCAUTISME se ha convertido en realidad gracias a numerosas contribuciones:

- Personas con Autismo y familiares, que se han reunido en diversas ocasiones con los equipos nacionales
- Profesionales de atención directa, que han participado en la experimentación de versiones provisionales de los módulos
- Promotores del Proyecto y equipos nacionales que han compartido, en sus reflexiones y trabajos, la elaboración de los módulos con un espíritu europeo
- Coordinadores nacionales del programa Horizon que han apoyado el Proyecto, así como Unidades del Fondo Social Europeo, que han facilitado su labor
- Autoridades, Ministerios y Administración Pública de los Estados miembros que han concedido las subvenciones necesarias para el desarrollo del Proyecto

El Proyecto, en suma, ha tratado de aunar la energía y los recursos de los participantes europeos comprometidos en la elaboración y puesta a punto de estos módulos de formación sobre el Autismo.

Autismo.

PROMOTORES:

Bélgica (Comunidad de Flandes)

Théo PEETERS, Opleidingscentrum Autisme VZW, Laar 61, B-2140 BORGERHOUT/ANTWERPEN

Bélgica (Comunidad Walona-Bruselas)

Ghislain MAGEROTTE, Département d'Orthopédagogie, Université de Mons-Hainaut, 18 place de Parc, B-7000 MONS

España (Comunidad Autónoma País Vasco)

Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Dirección de Renovación Pedagógica.
Joaquín Fuentes, GAUTENA, Apdo. 1000, 20080 San Sebastián.

Francia

Michel LAURENT, Directeur des Centres Nationaux de l'A.I.S., 58-60 avenue des Landes, 92150 SURESNES
Christine PHILIP (CNEFEI) et Bernadette ROGE (Université de Toulouse), Coordinatrices du projet Educautisme.

Grecia

Magda ANTONIADIS, D. Gounari 48, 54622 THESSALONIKI.

Luxemburgo

Armand LEMAL, Institut pour enfants autistiques, rue Antoine Meyer, 33, 2153 LUXEMBOURG.

Portugal

Isabel COTTINELLI, Présidente d'APPDA, R Da Junqueira 218 r/c, 1300 LISBOA.

Reino Unido

Rita JORDAN, Lecturer in autism, School & Education, The University of Birmingham, Edgbaston, BIRMINGHAM B 15 2TT.
Stuart POWELL, Educautisme Horizon Project, School of Humanities and Education, University of Herfordshire, Wall Hall Campus, Aldenham, HERTS WD28AT.

Las personas que deseen recibir los módulos en francés e inglés, deberán ponerse en contacto con el CNEFEI, 58-60, avenue des Landes, F-92150 SURESNES.

Tel: (33) 1 41 44 31 00
Fax: (33) 1 45 06 39 93

Los módulos en Euskera y Castellano pueden ser solicitados al Servicio de Publicaciones del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. C/Wellington s/n Vitoria-Gasteiz.

Tel: 945 - 188000
Fax: 945 -188709

INDICE

CAPITULO 1: INTRODUCCION

- 1.1 La naturaleza del problema
- 1.2 los problemas que dependen de la educación
- 1.3 Estudio de dos casos 2
- 1.4 Resumen5

CAPITULO 2: EL DESARROLLO DE LA COMPRESION Y LAS COMPETENCIAS SOCIALES

- 2.1 El desarrollo de la personalidad
- 2.2 El desarrollo de un concepto del yo
- 2.3 Comprender a los demás
- 2.4 El desarrollo de una “teoría mental”
- 2.4 Resumen

CAPITULO 3: DESARROLLO DE LA CAPACIDAD SOCIAL Y DE LA COMPRESION SOCIAL EN EL SUJETO AUTISTA

- 3.1 Introducción
- 3.2 La gama de problemas sociales con que nos encontramos
- 3.3 Estudio de diversos casos
- 3.4 Resumen

CAPITULO 4: PROBLEMAS SOCIALES ESPECIFICOS Y ENFOQUES PEDAGOGICOS

- 4.1 Estrategias destinadas a captar la atención
- 4.2 El reconocimiento del yo
- 4.3 El reconocimiento de las emociones y su expresión
- 4.4 El dialogo mediante la mirada
- 4.5 La actitud de repliegue
- 4.6 Los comportamientos extraños
- 4.7 El negativismo de las interacciones sociales
- 4.8 La formación de las relaciones con sus iguales
- 4.9 La falta de actividades lúdicas sociales y simbólicas
- 4.10 Estudio de un caso
- 4.11 Resumen

CAPITULO 5: LOS PROBLEMAS SOCIALES VINCULADOS CON LA ESCOLARIZACION

- 5.1 La “relación” educador/alumno
- 5.2 El aprendizaje de la cooperación/colaboración y la integración
- 5.3 La dependencia con respecto del educador
- 5.4 Estudio de un caso
- 5.5 Resumen

CAPITULO 6: CONCLUSIONES

- 6.1 Las exigencias cognitivas impuestas por las situaciones sociales
- 6.2 La emisión de señales sociales y su interpretación
- 6.3 El aprendizaje de los mecanismos de funcio. del desarrollo social

BIBLIOGRAFIA

TEMA DEL MÓDULO:

COMPETENCIAS E INTERACCIONES SOCIALES

NUESTRAS METAS:

Esta memoria tiene dos objetivos principales:

- Favorecer la comprensión del desarrollo social en los niños afectados por el autismo.
- Aumentar sus conocimientos teóricos y prácticos para ayudarles a elaborar estrategias adecuadas dirigidas al desarrollo social de los niños afectados por el autismo.

NUESTROS OBJETIVOS:

Tras la lectura del acta, ustedes deberían poder:

- Determinar los métodos idóneos ante estos comportamientos sociales inadaptados
- Comprender las diferencias específicas que caracterizan el desarrollo social de los individuos afectados por el autismo
- Identificar, en el comportamiento social de un individuo, los problemas especiales que son inherentes al autismo
- Sugerir los métodos educativos requeridos contra estos problemas, y aplicarlos.

CAPITULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1 La naturaleza del problema

Los trastornos del desarrollo social son uno de los principales rasgos que definen la forma clínica del autismo. En el origen de la tríada de déficits (Wing, 1988), se encuentra la idea, identificada por Lorna Wing, de que una dificultad social subyacente afecta al desarrollo interpersonal así como a la comunicación, y que pensamiento y comportamiento tienen una falta de flexibilidad. Todos los estudios clínicos realizados a partir de Kanner (1943) revelan que el problema del aspecto social del desarrollo posee una importancia de primer orden en el autismo.

Desde un punto de vista superficial, los individuos afectados por el autismo se describen a menudo como seres socialmente discapacitados; pero adentrándonos en el problema, es evidente que las dificultades de desarrollo que sufren estos individuos en el campo social se extienden y afectan a su aprendizaje y a su comportamiento, a todos los niveles. No es que fracasen en el aprendizaje de la sociabilidad, sino más bien que los déficits de su desarrollo social obstaculizan las transacciones sociales normales en cuyo interior los niños negocian habitualmente su comprensión del mundo. Además, gracias al aprendizaje social los individuos aprenden a inscribirse en células sociales, empezando por los del tipo madre-hijo, la familia, la escuela, los grupos de amigos y la comunidad. Estas relaciones sociales ofrecen ocasiones para favorecer el desarrollo social.

1.2 Los problemas que dependen de la educación y la acción educativa

Se pueden concebir diferentes métodos para enseñar competencias que pongan de relieve la autonomía (*self-help skills*), para enseñar la corrección y la educación; sin embargo enseñar a alguien el control de las competencias sociales, es mucho más problemático.

En principio, podría ser que el problema se derive de que algunas cosas pueden ser adquiridas pero no enseñadas. Al parecer, esta categoría de adquisición proviene generalmente de un aprendizaje que tiene lugar a un nivel perceptivo (directo/intuitivo): en el caso de un desarrollo normal, ninguna de estas cosas se “enseña” directamente. Si una madre pone cara enfurruñada a un bebé, éste se siente inmediatamente contrariado, sin que haya necesidad de indicarle lo que significa una cara enfurruñada, y sin necesidad de descodificar el significado; lo sabe intuitivamente. Hobson (1939) ha mostrado en qué sentido, este proceso normal que conduce al desarrollo de relaciones entre las personas y a la comprensión social, se encuentra seriamente alterado en los autistas.

Las dificultades para captar el significado de las señales sociales básicas como las expresiones de la cara, las miradas, y la gesticulación no-verbal, son tales que el individuo

es incapaz de tomarlas como punto de referencia para elaborar a continuación conocimientos sociales más sutiles. El problema que plantea el comportamiento social, es que varía de un contexto a otro, y que la pertinencia de un comportamiento no sólo depende del contexto en cuestión, sino que también cambia durante el desarrollo. Se puede enseñar prioritariamente a un niño a abrazar afectuosamente a sus padres, ya que este gesto será importante para establecer la relación niño-padre. No obstante, a causa del proceso de desensibilización que subyace en esta enseñanza, se necesitará mucho tiempo para que esta enseñanza dé frutos, y para cuando se consiga, a poco que el niño haya pasado a ser joven adulto, este comportamiento ya no será conveniente. Las escuelas deben tener cuidado de que las competencias sociales enseñadas no tengan únicamente un valor funcional en el contexto correspondiente, sino que también sean aplicables a otros contextos, que se anticipen previamente. Los que trabajan con adultos deben asegurarse de que se les enseñe el contexto correspondiente a cada una de las competencias sociales, ya se trate de unas competencias que estén definitivamente adquiridas o que los individuos implicados estén aún en una fase de aprendizaje.

De hecho, las interacciones sociales son transaccionales, de forma que las reacciones de cada individuo en el momento del contacto afectan a las reacciones de su interlocutor. De este modo, es difícil, por no decir imposible, predecir los resultados de estas interacciones y subdividir las en unidades que reúnan cada una de ellas una función pedagógica y se enseñen separadamente unas de las otras. Si se intenta, se consiguen a menudo comportamientos torpes desde el punto de vista social, e incluso fuera de lugar, que van en contra de la meta que se buscaba inicialmente. En definitiva, es difícil imaginar cómo se podrían enseñar comportamientos sociales si no se comprende lo que son los comportamientos sociales. Y parece que éste es precisamente el caso de los individuos afectados por el autismo. Deben aprender del exterior lo que los no-autistas sienten desde el interior (reconocen a un nivel perceptivo/intuitivo). Por tanto, puede ser que no se pueda enseñar la toma de conciencia fundamental y perceptiva de la pertinencia social, que permite que la comprensión social se desarrolle, y que por tanto haya que hacerlo de otro modo. Se puede intentar copiar la vía que parece tener éxito con los autistas que consiguen una cierta comprensión social, es decir una vía cognitiva basada en las facultades de elucidación del individuo.

Para ilustrar el peligro que existe al tratar de subdividir las competencias sociales en pequeñas unidades que se puedan digamos enseñar separadamente unas de las otras, citemos una anécdota referente a un joven autista que poseía buenas capacidades. Se le había enseñado cómo hay que esperar el turno para servir a los demás con educación antes de servirse uno mismo. Cincuenta personas asistían a una reunión, en la que se servía café de una cafetera y nada más que de una. El joven llegó a la cafetera en el preciso momento en que alguien se acercaba, y muy educadamente se separó, diciendo “después de usted”. No hay nada de chocante en este comportamiento, a no ser que cada vez que alguien se dirigía hacia la cafetera, actuaba del mismo modo. Sólo consiguió servirse al final. Lo que queremos mostrar es que había asimilado el comportamiento que se utiliza en sociedad, pero le faltaba la comprensión más profunda y sutil que le habría permitido ser educado sin tener que ser el último en servirse. Como le faltaba esta comprensión, sólo podía adoptar la forma exterior del comportamiento, determinado anticipadamente, cosa que su entorno no pudo sino darse cuenta y encontrarlo raro.

Ocurre que los adultos autistas con mayores resultados a nivel intelectual y los de tipo Asperger consiguen comprender en cierta medida los estados mentales, aunque a menudo necesitan una enseñanza específica para poder conseguirlo. Ya sea o no un éxito esta enseñanza, los que trabajan con los niños, incluso con los más capaces, deberán sin duda enseñar el protocolo de la conducta social y la moral de forma explícita, y no contar con la posibilidad de una consciencia y empatía naturales. Sin embargo, se corre el riesgo de que los individuos de tipo Asperger consideren las consignas específicas como confusas, especialmente cuando no comprenden para qué sirve la norma de conducta dada, pero aceptan más fácilmente y se conforman mejor a las normas “universales” que ven que se aplican a todos. Los menos capaces también tienen tendencia a responder bien a esas normas de alcance general (si se ordena por ejemplo: “Que se siente todo el mundo para cenar”, en lugar de ordenar a una persona en particular que se siente, aunque sea ella la única que esté de pie). Sin embargo, se puede necesitar una formación previa antes de que el individuo autista pueda asimilar que “todo el mundo” le incluye a él, ya que puede no considerarse como perteneciente a un grupo, y es quizás esta confusión, más que una voluntad deliberada de desobedecer, lo que empuja al individuo autista a no responder a las consignas colectivas.

Quizás convenga más llamar a-sociales a los niños autistas, en lugar de anti-sociales, ya que no parecen ser conscientes del entorno social que les rodea. Lo que no es óbice para que la forma que tienen de reaccionar ante un medio social que les parece desconcertante pueda parecer anti-social desde el punto de vista del otro, con el riesgo de que este último, intimidado, se abstenga de intentar establecer una relación. Se debe enseñar prioritariamente a estos individuos autistas a estar a gusto con los demás, de forma que éstos a su vez estén a gusto con ellos. Pensamos que este aspecto debería ser prioritario y incluso ser prioritario a las competencias alimentarias dirigidas a enseñar una autonomía (*self-help skills*), ya que tendrá un efecto más profundo en la calidad de vida de los individuos autistas a corto plazo, y gracias a ello cualquier aprendizaje y enseñanza futura será más fructífera.

Puede que necesiten una enseñanza específica (una forma de desensibilización), que les permita tolerar a los demás, y una ayuda específica para poder centrar sus reacciones con respecto a los demás. Esto puede resultar especialmente necesario para aquellos en los que vienen a añadirse dificultades profundas a nivel del aprendizaje y carencias graves en los canales sensoriales. En su caso, las órdenes específicas no convienen casi nunca, pero se puede acentuar el valor explícito de las señales sociales, haciéndolas al ralenti, amplificándolas y asegurándose de que el adulto las recibe y las registra. Se han desarrollado métodos de interacción suave en este sentido. De acuerdo con estos métodos el niño no sólo sirve de guía y es al que seguimos, sino que también somos sensibles a sus reacciones.

Los niños afectados por el autismo o los de tipo Asperger tienen pocas posibilidades de adquirir competencias de sociabilidad únicamente por contacto con otras personas de la misma edad cuyo desarrollo es normal. Sin embargo, este contacto ofrece enormes potencialidades porque proporciona la posibilidad de aprender por imitación, con la condición de que previamente se haya enseñado al individuo a imitar, y a sus semejantes no-autistas a ser tolerantes y comprensivos. Cuando se intenta la integración del alumno autista, conviene recordar que puede ser más fácil comenzar por integrarse en actividades

escolares u orientadas hacia los conocimientos, para las que existe una comprensión común del sujeto, en lugar de llevarlo a cabo en contextos “sociales” no-estructurados.

1.3. Estudios de dos casos: iniciar el contacto social con el otro

1.3.1. Un niño profundamente afectado y poco activo

“Jacinta era una niña autista de seis años de edad, que vivía replegada en sí misma. Su autismo estaba acompañado de un importante handicap a nivel del aprendizaje y también sufría una parálisis cerebral. Podía sentarse, utilizar sus manos pero apenas acababa de empezar a andar. No podía expresarse verbalmente, no sabía vocalizar y no utilizaba ningún gesto para comunicar. Rehuía el contacto y mostraba signos de angustia cada vez que alguien intentaba establecer un contacto. Abandonada a sí misma, su principal actividad consistía en manosear todo lo que estaba al alcance de sus manos. También le gustaba oír música”.

En su caso, el fin prioritario consistía en hacer que se sintiera a gusto en situaciones de interacción social, especialmente con su madre y con su principal educadora (Clara). Para iniciar este proceso, Clara se sentó cerca de Jacinta, en un rincón tranquilo en el que su atención no podía ponerse a vagabundear, y entonces comenzó a tararear suavemente una canción. Una vez que Jacinta hubo aceptado esto y que la presencia de Clara dejó de provocar en ella signos de angustia, Clara se acercó un poco más a ella. A continuación repitió el proceso hasta que Clara se encontró sentada en el suelo al lado de Jacinta (para acabar con Jacinta sentada entre las piernas de Clara). Después de esto, Clara comenzó un juego con Jacinta, que consistía en copiar una de las acciones que hacía la niña, simultáneamente, atraía la atención de Jacinta hacia ello, canturreando una frase, por ejemplo: “Estamos sacando, sacando, sacando. Estamos sacando los hilos de la alfombra”.

Una vez que la rutina estaba bien instalada, Clara introducía algunas variantes en su comportamiento. Lo mismo comenzaba a canturrear con retraso, como se paraba en plena canción. Vigilaba la reacción que indicaba que Jacinta había constatado la variación. Jacinta respondía a esta expectativa mirando la cara de Clara y poco a poco Clara comenzó a influir en las reacciones de Jacinta; no volvía a comenzar a cantar hasta que Jacinta la hubiera mirado. De esta manera Jacinta expresaba su voluntad de proseguir con el juego. Este tipo de programa se continuó con éxito para introducir diversos comportamientos interactivos en la escuela, para extrapolar seguidamente al medio familiar. Jacinta no consiguió generalizar este comportamiento, adoptarlo con individuos que no habían sido formados para concederle el mismo grado de atención en su actividad. No obstante, consiguió sacar provecho de sus adquisiciones y tomar parte en casa en interacciones sociales en situaciones que hasta entonces habían sido imposibles.

1.3.2. Un niño con una minusvalía grave a nivel del aprendizaje

“Dennis era un joven autista de diez años que presentaba graves trastornos asociados a nivel de aprendizaje. Le gustaba que los adultos jugaran con él a peleas, y especialmente que le hicieran girar violentamente; pero éste era el único contacto que establecía con los demás y además se manifestaba obsesivamente. Arrastraba constantemente a los adultos para que jugaran a este juego y, si intentaban interrumpir la actividad antes de que se hubiera cansado de ella, llegaba a encolerizarse, y a pegarles y escupirles. No tenía capacidad verbal, y únicamente vocalizaba [p] y daba la impresión de que la utilizaba de forma vaga para indicar una petición (sin duda era su “por favor”). No obstante, comprendía las palabras, a condición de que fueran simples y concretas. Sólo se comunicaba por gestos y, aunque había aprendido 25 signos, sólo los utilizaba cuando expresamente se le pedía. Cuando quería alguna cosa, se la procuraba él mismo o tiraba del brazo de los adultos o les cogía de la mano para indicarles el objeto que deseaba. En solitario, se ponía a menudo a girar como un trompo y a veces se dedicaba a alinear objetos.”

Para Dennis había era prioritario establecer un programa centrado en la comunicación (consultar el capítulo sobre la comunicación en este módulo), pero además era necesario enseñarle a tratar a la gente, de una forma menos obsesiva, y a reaccionar ante la gente de forma que éstos no se desconcertaran. La educadora de Dennis (Ruth) concibió un programa en el que le enseñaba a reaccionar por turnos en el marco de interacciones que se daban entre ellos. La siguiente vez, se aproximó Ruth e intentó involucrarle en su juego, le dio un palo al que llamó elegir (“*choice stick*”) y le dijo: “Ahora eres tú el que tienes el palo de elegir, así que haremos lo que tú quieras. A continuación dejó el palo a un lado y participó en el juego del trompo hasta que Dennis ya no quiso jugar más. Entonces, recuperó el palo y dijo: “Ahora soy yo la que tengo el palo de elegir y te toca hacer lo que yo quiero”, e inmediatamente lanzó una actividad energética y breve que consistía en pegar con las manos y los pies. Había que dedicarse a ello con rapidez y entusiasmo para que Dennis estuviera ocupado y no tuviera ocasión de protestar. Cuando terminó esta actividad que ella había elegido, Ruth le dio el palo a Dennis y una vez más se puso a girar con él como un trompo.

Esta rutina se mantuvo durante varias sesiones de juego, hasta que el procedimiento de cambio de papeles estuvo sólidamente implantado y que Dennis estuvo dispuesto a aceptar el juego de Ruth en igual medida que el suyo. Ruth introdujo entonces un reloj de arena, explicándole a Dennis que cada juego no tendría que sobrepasar los tres minutos. Continuaba utilizándose el palo para indicar a quién correspondía el turno y para proporcionar a Dennis, cuando era el turno de Ruth, un elemento visual de que su turno vendría justo después. Una vez que Dennis hubo aceptado que la duración de cada actividad estaba cronometrada, Ruth comenzó a variar su propio juego, unas veces corrían, otras veces se quedaban los dos sentados tranquilamente en el suelo y se balanceaban. En varias ocasiones Dennis se enfadó en esta fase del programa y llegó incluso a golpear y escupir, pero en cada ocasión Ruth le enseñaba que era ella quien tenía el palo de elegir y que los minutos aún no habían terminado, y él terminaba calmándose y aceptando la situación tal y como era.

Este programa se había implantado desde hacía seis semanas, cuando se produjo una novedad; cuando llegó su turno, Dennis, por iniciativa propia, lanzó uno de los juegos que Ruth había sugerido hacía algún tiempo, en lugar del juego habitual del trompo. Como había actuado así varias veces consecutivas, Ruth a su vez eligió jugar al juego favorito de Dennis, el del trompo, para gran placer de éste. Después de tres meses, Dennis consiguió seleccionar sus interacciones con Ruth con una flexibilidad mucho mayor, y aceptar los límites impuestos en la duración de las actividades. Sin embargo, necesitó casi el mismo tiempo para alcanzar la misma flexibilidad en sus interacciones con otros miembros del personal. En lo que respecta a las tentativas de transferencia de este comportamiento al medio familiar, éstas fueron menos fructuosas, en parte debido al hecho de que los padres sólo lo tenían en casa durante los fines de semana y que encontraban difíciles, tanto desde un punto de vista práctico como afectivo, seguir el programa de forma rigurosa. A decir verdad, concedían a Dennis más tiempo del que le correspondía en su turno de rol, y no compartían la misma dosis de entusiasmo, y ni siquiera de energía que, sin embargo, son necesarias si se quiere impedir que se dé una mala reacción cuando se introduzcan las modificaciones por primera vez en los juegos. No obstante, se consiguió una generalización parcial de este aprendizaje, pasarlo del medio escolar al medio familiar, y la tendencia obsesiva que tenía Dennis de jugar al trompo disminuyó, en cualquier contexto que se considerara.

1.4. Resumen

- *Lo que caracteriza principalmente al autismo, son los problemas que se encuentran a nivel del desarrollo interpersonal.*
- *Las manifestaciones de estos problemas están en función de la severidad del trastorno autístico, de la personalidad del individuo considerado, de los cambios que se dan en su desarrollo, y de su seguimiento escolar, así como de la presencia y extensión de las dificultades asociadas al nivel de aprendizaje.*
- *Los niños afectados por el autismo no reaccionan de forma intuitiva ante las señales sociales denominadas “normales”.*
- *El conocimiento social, debido a su naturaleza, es difícil de enseñar.*
- *La enseñanza deberá tratar en parte sobre las normas de comportamiento en sociedad.*
- *Para garantizar el éxito de las interacciones sociales, se deberá preparar también a las personas no-autistas explicándoles lo que se espera de ellos.*

CAPITULO 2

EL DESARROLLO DE LA COMPRESION Y COMPETENCIAS SOCIALES

2.1. El desarrollo de la personalidad

La “personalidad” es habitualmente el concepto de sí mismo, mediatizada por la percepción que tienen los otros. En este sentido podemos considerarla como la contrapartida del concepto del yo. Los teóricos han discutido sobre el carácter inmutable de la personalidad, y se han planteado la pregunta de saber en qué medida depende la personalidad de las características innatas y en qué medida de la influencia del medio en que se vive. El estudio comparado de los datos proporcionados como pruebas sugiere la existencia de una relación recíproca entre los rasgos innatos y las influencias del entorno. En otras palabras, los individuos están predispuestos a ciertos tipos de comportamiento pero éstos a su vez están influidos por el tipo de entorno social en el que viven.

Por tanto, podemos interpretar los rasgos de la personalidad como las formas individuales que tiene un individuo de comportarse en diferentes situaciones. La personalidad está relacionada con una cierta coherencia en el comportamiento y con la forma que tiene ésta de manifestarse en el contexto de un intercambio. Los individuos afectados por el autismo desarrollan unas formas características de comportarse, y éstas son a menudo características para un gran número de individuos afectados por el autismo. Por fuerza, tiene que ser así, ya que el autismo se define precisamente por la existencia de estos comportamientos característicos.

Asimismo, debido a esto y a las interacciones sociales que son muy restringidas en los niños autistas, por no decir inexistentes, la personalidad propia de cada uno de ellos no está verdaderamente manifiesta. Sin embargo, el niño afectado por el autismo es como los demás un individuo ante todo, y conviene recordar que el individuo expresa esta personalidad a través de sus acciones y que cada caso es diferente ya que los efectos del autismo varían con la personalidad. La personalidad de los individuos autistas es problemática en la medida en que, como veremos más adelante, cada uno de los sentidos de la identidad personal no se desarrolla como debiera: la “coherencia” que le es propia depende de reacciones físicas y perceptivas básicas, y, al contrario de lo normal, no varía generalmente en función de los diferentes contextos de intercambio.

Para que una característica de la personalidad de un individuo sea calificada como “rasgo”, se necesita una cierta permanencia de esa característica. No obstante, si algunos atributos dan la impresión de ser permanentes es porque utilizamos la misma etiqueta para describir comportamientos que, en realidad, son muy diferentes unos de otros. Por ejemplo, el empleo del epíteto “cruel” para describir a un niño de tres años que arranca las alas de una mosca, y el empleo del mismo epíteto para describir al mismo individuo, a la edad de treinta y tres años, porque humilla a su mujer, no implica necesariamente que se haya

identificado en este individuo un rasgo permanente: el de la crueldad. Puede ocurrir que, a pesar de un comportamiento de naturaleza similar, las causas y las motivaciones sean de diferente naturaleza en las dos épocas. Llegado el momento de transmitir conocimientos sociales, ya se trate de conceptualizar el problema o de intentar de resolverlo, se deberá reconocer que existe una distinción entre los rasgos de personalidad permanentes y los comportamientos específicos.

También deberemos poner en entredicho la idea preconcebida según la cual las experiencias de la primera infancia determinan forzosamente el carácter adulto. Es cierto que los testimonios obtenidos de los estudios realizados que tratan sobre los niños maltratados y abandonados durante la infancia son equívocos. No intentamos aquí sostener que las experiencias de la primera infancia no tienen efecto, sino más bien que no se puede determinar este efecto anticipadamente; los niños son aparentemente capaces de recuperarse de los traumatismos iniciales si se les proporcionan los medios. Hay que señalar que nunca se ha podido establecer una relación entre un posible traumatismo psicológico en la primera infancia y el autismo. Las investigaciones de psicodinámica y las realizadas por los partidarios de la vinculación infantil como Freud y Bowlby, se caracterizan precisamente por no conducir verdaderamente a predicciones verificables (dicho de otro modo, que no son científicas). En resumen, decir de una cosa que le afecta no quiere decir que determine su comportamiento.

Cada uno de los rasgos innatos que se han conseguido identificar parece estar vinculado a unas características o a un modo de reaccionar, de naturaleza vaga. La única distinción que se ha podido establecer es la que existe entre los bebés que muestran signos de inhibición vigilante (“*watchful inhibition*”) y los que muestran una exploración temeraria (“*fearless exploration*”). Cada niño impone una estructura idiosincrásica a lo vivido, en función de su temperamento, de forma que es difícil predecir anticipadamente cuáles serán las consecuencias de un entorno particular en cada uno de ellos. Sólo cuando existen diferencias innatas considerables con respecto a la norma -que parece ser el caso en el autismo- se deben considerar los efectos de los factores innatos como un tipo de desarrollo preciso.

La importancia de las relaciones que vinculan el comportamiento interpersonal a características de tipo biológico, propios de una especie, varía en función del comportamiento interpersonal considerado. Waterhouse (1988) ha definido tres conjuntos de mecanismos que co-regulan el comportamiento.

- a) el contacto físico o apego mutuo a un interlocutor privilegiado (“*pair bonding*”): actúa a un nivel físico, como el tacto o el olfato.
- b) el cara a cara y la imitación / identificación: actúa a nivel visual
- c) la memoria abstracta y la utilización del símbolo: permite la separación con respecto al tiempo y al espacio.

En el desarrollo normal del ser humano encontramos dos períodos de apego mutuo a un interlocutor: el de la relación madre/hijo y el de la relación hombre/mujer (en algunos de apego a una persona del mismo sexo), que al parecer, están biológicamente determinados. Podría ocurrir que un trastorno de naturaleza biológica perturbe el proceso de apego en

estas etapas críticas del desarrollo, y puede ser así en el caso del autismo, especialmente en lo que se refiere al apego entre madre e hijo. Los mecanismos que permiten las demás formas de comportamiento co-regulado (es decir imitación y utilización del símbolo) también parecen faltar de forma importante en el autismo.

La perturbación del proceso del apego entre la madre y el hijo, como la encontramos en el autismo, puede que sea el resultado de una perturbación tanto de causa biológica como psicológica. A menudo se mide el apego a partir de estudios que se refieren a los efectos de la separación, mientras que la solidez de este apego se evalúa en función del tipo de reacciones, compuesto de protesta, desesperación y por último desapego, teniendo lugar este último cuando un bebe “apegado” hasta entonces (“*bonded*”) queda durante un tiempo prolongado separado de la persona que se ocupaba de él. Uno de los rasgos distintivos del autismo es muchas veces esta muestra de desapego con respecto al otro. Pero en el caso del autismo no se trata de la reacción esperada ante la separación (al contrario de lo que parecen pretender algunas teorías en este sentido que sugieren que la ruptura proviene de un amor maternal deficiente (“*inadequate mothering*”). Por el contrario, se trata de la reacción inicial que tiene el niño con respecto a los demás y a la única. En otras palabras, no se puede decir que el proceso del apego al otro esté verdaderamente perturbado; sería más exacto decir que este proceso no se ha iniciado nunca. Señalaremos de paso que a menudo se describe a los niños jóvenes afectados por el autismo de modo retrospectivo por su entorno como si tuvieran un desarrollo normal; estas interpretaciones son poco fiables debido a la tendencia a interpretar el comportamiento como si tuviera un sentido cuando no es así. También puede ocurrir que algunos individuos autistas tengan un período de desarrollo social que en su origen sea normal, y que se perturbe posteriormente.

Cuando existe un desarrollo normal del individuo, la imitación proporciona una forma de compartir experiencias y construirse una personalidad. Desde su más tierna infancia los niños participan en actividades sociales que consisten en imitarse mutuamente con su entorno (se ha podido observar que el recién nacido imita las expresiones de la cara), y lo utilizan más tarde para participar en juegos colectivos. Los símbolos permiten a la vez el control externo del comportamiento y amplían el control interno del pensamiento, a través de la memoria y de las meta-representaciones. El proceso educativo concede aún más importancia al papel de estos símbolos en las interacciones sociales.

2.2. El desarrollo de un concepto del yo

ACTIVIDAD

Completar el siguiente cuestionario:

- a. Rodee con un círculo las siguientes afirmaciones que figuran a la izquierda, si se considera reflejada en ellas.
- b. A continuación, para cada una de estas afirmaciones, señale cuál de las tres columnas de la derecha reflejan mejor a usted.

	Me gusta ser como soy	No me gusta	Sin opinión
Soy en general alegre			
Soy trabajador/ora			
Soy testarudo/a			
Soy inteligente			
Soy impaciente por naturaleza			
Soy gordo/a			
Soy atractivo/a			
Soy popular			
Soy prudente			
Soy arrogante			
Soy amable			

Nota: No se puede conceder a este ejercicio ni fiabilidad ni valor; su objetivo es simplemente hacerle reflexionar sobre lo que entendemos por “el concepto de sí mismo”. Al rellenar este cuadro, hará dos cosas:

- a) Dará una descripción de usted mismo cuando rodee las afirmaciones precedidas por “soy” en la columna de la izquierda.

Indicará (cuando señale las columnas adecuadas) en qué medida constituyen, estas afirmaciones descriptivas, una evaluación efectiva de usted mismo.

De este modo, la noción de “concepto de sí mismo” (“*self-concept*”) tiene dos componentes:

- 1) El elemento descriptivo que a menudo se denomina “*la imagen de sí mismo*” o el “*autorretrato*” (“*self-picture* y “*self-image*”).
- 2) la evaluación a la que nos referimos muchas veces con los términos de “*respeto de sí mismo*” (“*self-esteem*”), “*reconocimiento del propio valor personal*” (“*self-worth*”), “*aceptación de sí mismo*” (“*self-acceptance*”).

El concepto de sí mismo está compuesto por todas las opiniones que se tienen sobre sí mismo y de todas las evaluaciones a las que nos sometemos personalmente. Estas opiniones (*imágenes de sí mismo*) y estas evaluaciones (*respeto de sí mismo*) determinan no sólo quién somos, sino también lo que somos, lo que creemos poder hacer y en lo que creemos poder convertirnos.

- a) *La imagen del yo (la opinión)*. El conjunto de opiniones que se tiene de sí mismo -lo que constituye el componente “opinión”- no está forzosamente de acuerdo, total o en parte, con la objetividad o la verdad. Se trata de una lista de descripciones y atributos aplicables a sí mismo que cada uno podría ordenar según sus preferencias. Es cierto que algunas opiniones sobre sí mismo son más esenciales que otras para nuestro sentido del bienestar y de nuestra identidad, y el orden de esta clasificación puede fluctuar en función del contexto, de lo vivido, etc.
- b) *El respeto a sí mismo (la evaluación)*. Los vocablos que utilizamos para describirnos casi nunca son objetivos, en el sentido de tratarse de un consenso que reflejara el juicio que hace todo el mundo sobre nosotros. La mayoría de los atributos descriptivos poseen, de forma subyacente, una evaluación y reflejan puntos de vista personales. Incluso las informaciones del tipo de la edad o la altura, aparentemente objetivas, están sujetas a interpretaciones variadas en términos de significados e implicaciones en el marco del concepto del yo. La mayor parte de los atributos y de las cualidades sólo tienen un sentido, para el individuo, a través de las evaluaciones de orden general que se realizan en una sociedad o en una subcultura dada.

Por tanto, se puede decir que el concepto del yo es un concepto dinámico y evaluador al mismo tiempo. Se desarrolla, cambia con el paso del tiempo y según el medio considerado. Sufre constantes reajustes en función del feed-back. En este sentido, el concepto del yo no sólo es la imagen de sí mismo, ni el respeto del yo únicamente, sino una mezcla de los dos.

2.2.1 Los funciones que cumple el concepto del yo

Si se adopta una perspectiva de transacción, el concepto del yo se desarrolla gracias a las influencias que ejercen sobre nosotros las “*personas relevantes*” (“*significant others*”). Esto quiere decir que uno se interpreta a sí mismo en función de la manera en que los demás se comportan con nosotros. Pero una vez que el concepto de sí mismo toma forma, éste influye significativamente en la manera que tiene el niño de interpretar las experiencias. El concepto de sí mismo cumple tres funciones: mantiene la coherencia

interior del individuo, determina las formas de interpretar las experiencias vividas, y proporciona una serie de expectativas. Más adelante exploraremos en qué son fundamentales estas funciones para comprender el desarrollo del autismo.

Con el fin de crear una atmósfera propicia para la formación de conceptos de sí mismo positivos, los niños con un desarrollo normal necesitan ver al educador o a la persona responsable de ellos; con esta sola condición, esta persona se percibirá como bondadosa en lugar de amenazadora, así como capaz de estructurar las situaciones de aprendizaje de forma que las peticiones no vayan más allá de lo que se debe exigir a los niños, y por último sincera, de forma que inspire confianza.

Estos principios pueden ser válidos en lo que se refiere a los niños autistas, pero por razones de un orden diferente. Todo el mundo necesita una estimulación para aprender pero también necesita confiar en la persona que está en el origen de esta estimulación (dejando por supuesto a un lado las amenazas). Cada uno debe poder ser libre de tomar las decisiones solo, para aprender a fiarse de sus propias opiniones y sus propios pensamientos. Todos necesitamos sentirnos estimados y respetados por lo que somos, en lugar de por ciertas habilidades y talentos que podamos poseer. Los individuos autistas puede que no entiendan totalmente esta idea de ser estimado, y puede que no tengan muy clara la noción de lo que son, pero son sensibles a la forma que se tenga de tratarlos. Por tanto es importante que las personas responsables manifiesten claramente su estima y respeto, para que el individuo se sienta obligado y forzado a cambiar. Debemos establecer una distinción entre el deseo de cambiar los comportamientos y la necesidad de hacerlo. Si las personas encargadas de trabajar con los niños autistas saben aceptarlos y estimarlos por lo que son, sin que exista en ellos el deseo de cambiarlos, las situación entre el educador y el alumno se distenderá, y el educador y el alumno autista podrán concentrarse en el modo de cambiar completamente el comportamiento.

Esto también implica que los educadores o el personal responsable no deberían obligar a los alumnos a evitar algunos de sus sentimientos, como condición imprescindible para que sean estimados y aceptados, incluso aunque sea necesario impedir que los alumnos “expresen” esos sentimientos. Debemos indicarles que “aunque comprendamos” sus sentimientos no deben responder de esa manera, por los sentimientos de angustia (daños) que pueden ocasionar a los demás. Actuaremos de ese modo en lugar de desaprobamos abiertamente el hecho mismo de que tengan estos sentimientos. Si un niño tiene además, otras dificultades a nivel de aprendizaje, habrá que asegurarse de que posee otra forma de expresar la emoción que siente, antes de intentar prohibir una manifestación determinada (por ejemplo las manifestaciones de heteroagresión o de automutilación). Habrá que tener ello muy presente cuando consideremos aquellos casos en los que el control de este comportamiento sea prioritario, en cuya circunstancia el objetivo pedagógico de enseñar lo que es el concepto de emoción, igualmente importante, corre el riesgo de no estar presente.

Se aconseja mostrar de manera muy específica a todos los alumnos (especialmente a los que tienen dificultades a nivel del aprendizaje), que han conseguido algo, aunque sea mínimo. Generalmente, necesitan que se les indique lo que han aprendido o conseguido. De este modo, es primordial un feed-back positivo cuando aprenden. Sin embargo, para que una imagen de sí mismos sea positiva, debe estar acompañada de una evaluación realista de lo que se ha realizado, y es necesario que los alumnos hayan tenido ocasión de

realizar errores sin verse penalizados, si se quiere que intenten conseguir nuevas cosas y que reconozcan ellos mismos los progresos que han hecho. El que reconozcamos sus errores no debe implicar forzosamente para los alumnos una sanción que entorpezca su aprendizaje, a condición sin embargo de que tengan confianza en su capacidad de éxito y que sepan qué estrategias alternativas pueden sustituirlas.

Las reacciones, a menudo desmesuradas, que los autistas adoptan ante el fracaso, provienen de que les falta una imagen de sí mismos que sea positiva y por la que se sentirían capaces de resolver los problemas que se les plantean. Estas reacciones provienen también de que no conocen la existencia de estrategias alternativas. Una enseñanza que tenga la finalidad de impedir que se produzcan errores, quizás pueda triunfar ante esta situación catastrófica, pero al mismo tiempo limita el aprendizaje del estudiante y no hace nada por actuar contra el problema de los dos déficits importantes constatados en los autistas: el hecho de que su imagen de sí mismos tenga lagunas y de que no sean conscientes de las estrategias individuales que tienen a su disposición para resolver los problemas que se presentan. Es aconsejable continuar enseñando algunas competencias con una óptica puramente comportamental, pero se creará conjuntamente un programa basado en el aprendizaje cognitivo que actuará contra estos problemas fundamentales (Jordan & Powell, 1990).

2.3. Comprender a los demás

Hemos tratado brevemente de los fundamentos biológicos de la conducta social del ser humano y hemos visto que se podían distinguir tres aspectos. El primer aspecto está relacionado con el apego mutuo a un interlocutor privilegiado, y a continuación hemos comenzado a examinar el comportamiento que traduce las primeras formas de apego, para ver finalmente cómo la formación de la personalidad podía desembocar en rasgos de temperamento innatos, o bien en experiencias sociales y afectivas que se remontan a la infancia. Para aquellos de nosotros que tenemos un desarrollo normal, la formación del yo se deriva simultáneamente de una toma de conciencia cada vez mayor de que desempeñamos un papel en el mundo y de que ejercemos un efecto en el medio social y, en consecuencia, esta formación del yo es el resultado de las reacciones que tienen los demás hacia nosotros.

Ello nos conduce al segundo aspecto del análisis de Waterhouse, es decir los mecanismos que nos vinculan a los grupos. Este aspecto aborda los siguientes puntos: cómo reconocemos que pertenecemos a la raza humana pero también a “familias” diferentes dentro de este conjunto más amplio, cómo nos unimos a los grupos y mantenemos la cohesión del grupo, cómo conseguimos comprender a los demás y aprendemos el sentido del control, la cooperación y la colaboración. Ahora tenemos que discutir cómo conseguimos comprender a los demás y las implicaciones del autismo en este campo.

2.3.1. Las primeras percepciones

Los bebés, cuyo desarrollo es normal, parecen sensibles a las diferencias de estimulación desde su nacimiento. Están alertas a la voz humana por oposición a los demás sonidos, al menos desde el cuarto día, y puede quizás que desde que se encuentran en el vientre de su madre, y al mismo tiempo son especialmente sensibles a los modelos visuales que reproducen las configuraciones del rostro humano (especialmente los ojos). El recién nacido tiene una marcada preferencia por las caras, por lo que le rodea y por lo que se mueve, a juzgar por lo que elige mirar. Estas preferencias precoces crean las primeras “expectativas” del bebé, sus primeras concepciones de cómo funciona el mundo, y manifiesta su “asombro” cuando se contraría estas expectativas (si por ejemplo si se hace que la voz de la madre provenga de otro lugar que no sea su cara). A los dos meses puede distinguir entre alguien que se dirija a él y alguien que se dirija a otra persona. Hacia los siete u ocho meses, el bebé responde a diversas emociones expresadas por el adulto.

Es el comportamiento del adulto el que crea las situaciones y las señales que van a permitir al niño aprender a distinguir los comportamientos sociales y a responder. Estos son aspectos del entorno que no determinan las acciones del niño realmente, pero que le ofrecen las posibilidades de actuar en cierto modo. Es el contexto social y cultural el que determina ante qué señales reaccionará o no el niño, pero el conocimiento y la utilización de estas señales son en parte un fenómeno innato. El individuo autista puede tener problemas a estos dos niveles; puede faltarle el equipamiento biológico que le predispondría a tener en cuenta estas señales y puede que no aproveche la oportunidad de establecer interacciones sociales, aunque sea de las señales de donde surgen estas interacciones.

La toma de conciencia de sí mismo y la del otro en tanto que individuo pasa por tres etapas:

- 1) en primer lugar, hay que distinguir entre personas y cosas, entre diferentes personas y diferentes cosas. A menudo se dice que los niños pequeños afectados por el autismo pasan tanto tiempo mirando las cosas como a las personas, dando la impresión de este modo de querer huir del contacto visual con estas últimas. Tratarían a la gente como si se tratara de objetos, lo que es revelador de problemas, incluso en esta fase precoz de su desarrollo.
- 2) a continuación se toma conciencia del papel cada vez mayor del yo, en otras palabras, nos damos cuenta de que influimos en el mundo, lo que coincide con el empleo del pronombre personal “yo”. Esta toma de conciencia quizás no pueda desarrollarse en los sujetos autistas.
- 3) por último, se toma conciencia de que los demás también poseen un “yo” propio; la terminología corriente denomina a esta etapa “la elaboración de una teoría mental” (“*theory of mind*”). El concepto del yo evoluciona paralelamente al concepto del prójimo a través del acto de la comunicación. El “yo” se percibe como el sujeto que actúa y el que siente, mientras que el “mí” es la aptitud para percibirse a sí mismo como un objeto, como nos ven otros. El “mí” representa por tanto las influencias socializadoras de la sociedad: las normas, las opiniones, la cultura, la moral, etc.

Dunn (1988) observó como se desarrollan a nivel social los niños cuyo desarrollo es normal. Descubrió que desde su más tierna edad manifiestan un gran interés por el enfado y las discusiones, que hacia los dos años saben reconocer los signos de angustia en los demás y a veces reaccionan con énfasis. Hacia los tres años nos sólo reconocen las emociones propiamente dichas, sino que muestran que son conscientes de las situaciones que pueden provocar. Esta evolución normal es la que se ve perturbada en el autismo.

2.3.2. El desarrollo de respuestas sociales

Las aptitudes perceptivas iniciales, descritas anteriormente, permiten que el niño desarrolle formas de respuesta a nivel social. Numerosos actos con valor social, como sonreír o llorar de aflicción se encuentran en los niños sordos y ciegos de nacimiento y por lo tanto parecen ser innatos. El recién nacido aprende rápidamente a “servirse” de los demás no sólo como instrumentos, sino como “instrumentos sociales” en el sentido de que comienza a comunicar. La edad a la que un niño es capaz de interpretar una tarea en función del punto de vista de los demás varía enormemente en función de la naturaleza de la tarea en cuestión y según las circunstancias en las que se desarrolle.

Hacia los dieciocho meses, los niños anticipan las reglas sociales fijadas por la madre, y encuentran placer en transgredirlas. Esto ocurre a veces cuando cometen un acto censurable mientras la miran con una amplia sonrisa, también cuando llaman su atención sobre lo que han hecho mal o hacerle rabiarse con ello. A través de estos comportamientos individuales, los niños parecen querer verificar las reacciones que suscitan sus propias acciones. También intentan sacar una lección de la forma en que estos comportamientos conducen a la madre a comentar las acciones y sus consecuencias y la conducen a retirar la regla social en vigor. A esta edad ocurre que los niños se escondan para realizar actos prohibidos o bien que, capaces de engaño, obtengan que la madre les proporcione un objeto prohibido (por ejemplo, pretenden que están sucios para poder jugar con el jabón). Además, las madres discuten a menudo de la transgresión de las normas, e incluyen a su joven prole en estas “discusiones”, incluso cuando las únicas contribuciones que puedan hacer sean risas y gestos.

Puede ser ilusorio imaginar que porque un niño autista sea capaz de funcionar a este nivel (lo que, de todas formas, sólo ocurre en una ínfima minoría), también sea capaz de hacer uso de una “teoría mental” (“*theory of mind*”). En realidad el nivel de comportamiento en el que actúa consiste en buscar qué comportamientos provocan sus propias acciones; de este modo elabora una cierta comprensión de las normas sociales, aunque esto se haga a un nivel muy mecánico.

No hay duda de que los niños con una edad de dos años y cuyo desarrollo es normal saben cuándo hieren a los demás; a veces lo hacen adrede varias veces seguidas, especialmente con los hermanos y hermanas, incluso aunque se trate más de un juego que de una intención deliberada de hacer sufrir. Los niños de la misma edad saben también cuándo los demás hacen sufrir, y hacia los 21 meses llaman la atención del adulto sobre las faltas que cometen los demás y desarrollan de esta manera un sentido de la responsabilidad respecto a los demás. También puede ocurrir que a esta edad empleen términos de moral (por ejemplo el adjetivo “malo”) para describir el comportamiento de los demás. A esta edad

también les gusta mentir, en el sentido en que niegan cualquier responsabilidad en una acción o implican a otro, sin que sin embargo intenten verdaderamente engañar. A los dos años el niño justifica sus acciones bien invocando verbalmente excusas (por ejemplo hablando de él mismo dirá que “es un bebé”) bien actuando de cierta forma (por ejemplo pondrá cara de estar cansado o de llorar). El niño de dos/tres años también inventa excusas, alegando por ejemplo que “no lo ha hecho adrede”.

Desde los 18 meses hasta los dos años, el niño con un desarrollo normal, en las disputas que se dan entre los padres, o entre hermanos y hermanas, muestra su cólera y su angustia, lo que corresponde a una comprensión cada vez más afinada, de las normas del juego social y de las consecuencias que acompañan su transgresión. A los 21 meses lo que le preocupa al niño es que se apliquen las normas con total igualdad: vigila que se apliquen imparcialmente a los demás y a él mismo y, si es necesario, discute una norma bajo cualquier pretexto.

Sabe reconocer las emociones que sienten los demás y esto lo indica con acciones. A partir justo de un año, el niño consuela a otro abrazándolo, acariciándolo, o llamando a la madre. Después de la edad de dos años, se da cuenta mejor de que debe consolar o distraer y sabe mejor cómo hacerlo: recurre al humor, la afección, la distracción o a la ayuda de los adultos. Ocurre lo mismo con otro acto social como es el de compartir: el niño de 18 meses muestra que es consciente de que su hermano o su hermana desea lo que le pertenece a él, y puede llegar a compartirlo sin que se le pida. Hacia los dos años es consciente que se espera de él que comparta, y se sirve de ello, no sólo para fomentar la aprobación de su entorno cuando comparte con los demás, sino también para exigir a los demás que compartan con él. Esta evolución está perturbada desde un principio en los sujetos autistas, o bien nunca ha existido, o bien ha tenido lugar pero se ha quedado a un nivel de desarrollo muy primario, incluso cuando el niño funciona bien en otros campos como las competencias de autonomía o las tareas escolares; examinaremos las consecuencias del desarrollo autístico en los párrafos tres y cuatro de este capítulo.

2.3.3. La imitación

La imitación cumple una función vital, que consiste en desarrollar la comprensión que tenemos de los demás. El sentido de la identidad personal, así como el de la comprensión de los demás se derivan de interacciones sociales que pueden estar facilitadas por unas capacidades innatas (o al menos precoces) tales como la imitación. Hacia las 26 semanas, el niño ya no está sometido al adulto y a su papel de iniciador de cualquier acción. Por lo tanto, no se puede decir que el niño realice un acto y a continuación aprenda a realizarlo a nivel social de forma que tenga un efecto sobre los demás. En su lugar, es mejor decir que los actos del niño están en primer lugar delimitados por la sociedad, y que es sólo más tarde cuando aprende a actuar de forma autónoma y a obtener contactos sociales cuando quiere.

Para Piaget (1951) la imitación progresa por etapas que van desde la imitación puntual hasta la imitación diferida y la imitación de nuevos sonidos y de nuevos actos que hasta ese momento no entraban en el repertorio del niño, pasando por la imitación inmediata y sistemática de un sonido o de un acto ya que existen ya en su repertorio. Kaye (1982)

sugiere que estas etapas representan en realidad etapas del proceso de socialización, y que lo que se considera que son las primeras “imitaciones” en el recién nacido, sólo son imitaciones porque un adulto atribuye este significado al comportamiento indiferenciado de éstos (el recién nacido no puede establecer una distinción entre los actos del modelo y sus actos).

También existen diferencias muy importantes en las aptitudes o al menos en la tendencia natural a imitar, en función de los individuos. Parece ser que existe una diferencia cualitativa entre la imitación que encontramos en el recién nacido y que es puramente automática y la que existe un poco más tarde y que parece que responde a procesos cognitivos más complejos. El adulto inicia este proceso imitando al niño, y es esto lo que parece incitar al niño a copiar, de manera que el adulto no hace sino sacar provecho de intenciones preexistentes, y el niño no tiene que crear ni interiorizar un modelo de respuesta del adulto que coincide con la suya. Sólo se trata de una “verdadera” imitación cuando el niño debe elegir qué sonido o qué acto debe copiar. Únicamente en esta fase la imitación implica una cierta comprensión del otro a nivel cognitivo. Por tanto, puede haber elementos fisiológicos en correlación con los actos, y que son como una garantía de intercambio de emociones entre el adulto y el niño, adoptando este último las expresiones en la cara del adulto (por ejemplo el niño siente alegría sonriendo como respuesta a la sonrisa del adulto).

Incluso cuando se trata de tentativas de imitación ulteriores, en pocas ocasiones se exige que el niño imite sin más. El niño ya ha demostrado al adulto que tiene una clara intención (por ejemplo, a los seis meses, la de coger un objeto que se encuentra detrás de una pantalla transparente) y el adulto se contenta con mostrar, como modelo, qué proceso se debe seguir para conseguir esta intención, después de haberse asegurado previamente de que el niño le presta toda su atención.

Los dos procesos implicados en esta fase son los siguientes:

1) imitación de los rasgos más destacados

2) selección de los rasgos pertinentes para la tarea

El primer proceso implica el riesgo de ser mucho más automático que el segundo y necesita un aprendizaje menos profundo. De hecho, en una situación de juego normal, el adulto sólo mostrará al bebé actos a imitar, como modelo, si este último ya es capaz de realizar estos actos, o si el adulto percibe que intenta realizarlos.

Parece que en el origen de la voluntad de imitar existe una motivación social, en el sentido de que los actos imitados ayudan a mantener relaciones con los individuos con los que el recién nacido ya está vinculado, con los que juega a juegos de turnos de roles repetidos y con los que comparte unas actividades cotidianas. Kaya (1982) sugiere que los recién nacidos deben realizar en primer lugar actos de comunicación con los demás, antes de conseguir comprender mentalmente cómo funciona esto. El proceso de la imitación siempre es activo y creativo, y no es jamás una copia perfecta, salvo en algunos individuos como los autistas, en los que la imitación parece tener una naturaleza parasitaria. Llamamos comportamiento parasitario cuando el individuo hace exactamente lo contrario

de lo que ve. Por ejemplo para jugar a “*pat-a-cake*”, una de las canciones infantiles inglesas en las que el niño y el adulto deben dirigir sus manos hacia las de su interlocutor respectivamente, la mayoría de los niños cuyo desarrollo es normal tenderán la palma de las manos hacia el exterior para juntarlas con las del adulto que vienen en su dirección. Sin embargo los que están afectados por el autismo reproducen la imagen de las manos que vienen hacia ellos y giran la palma de sus manos hacia el interior. Como veremos más adelante, este aspecto parasitario es una de las principales características del desarrollo anormal observado en los sujetos autistas, a-normal en el sentido de que se aparta de la norma. Pero hay que profundizar aún más para saber si este aspecto parasitario se debe a las relaciones anormales que entablan con las personas o bien si es una consecuencia.

2.3.4. Los comienzos de la comprensión social

Cuando alcanzan la edad de los dos/tres años, los niños saben captar, aunque sólo sea de forma rudimentaria, los sentimientos de los demás, sus intenciones y se encuentran los inicios de la capacidad y la facultad de percepción que ya poseían anteriormente. De hecho, esta comprensión se lleva a cabo a nivel del acto, en otras palabras, saben cómo reaccionar pero no son capaces de reflexionar sobre lo que saben o comprenden (el saber cómo hacer precede al simple saber). También son cada vez más conscientes de las leyes sociales y las líneas de conducta fijadas por el adulto y consiguen prever las consecuencias sociales de sus actos. No sólo aprenden qué produce una aprobación y qué una sanción (lo que no se podría llamar un aprendizaje social propiamente dicho) sino que también se familiarizan con conceptos como “la justicia”, “la autoridad”, “el apego”, “el compartir”, “la amabilidad” y “la hostilidad”. Sin duda serán incapaces de dialogar sobre estos conceptos y su comprensión sólo será parcial, pero al menos sus actos muestran que poseen un cierto grado de comprensión. No sólo aprenden las normas sociales sino que también aprenden casi simultáneamente su aplicación y cómo es ésta dependiente de ciertos tipos de relaciones y de ciertos factores, tales como la edad o un estado pasajero (por ejemplo “la fatiga”). Son sensibles al humor de los demás y a la situación; por citar un ejemplo, aprenden a reconocer si pueden hacer rabiar a un individuo y cuándo deben parar. Se hacen sensibles a las reacciones que su comportamiento suscita en los demás (aprobación, apoyo, desaprobación) y, al mismo tiempo que se desarrolla su comprensión de los demás, desarrollan un sentido de la identidad personal.

Cuando el registro de vocabulario de los niños se amplía, se hace más fácil evaluar la comprensión que tienen de los demás; es suficiente basarse en los temas de sus conversaciones y en las palabras y expresiones que emplean. A los niños de cuatro años que tienen un desarrollo normal, les gusta hablar de los demás y de experiencias y emociones múltiples. Hacia esta edad, han desarrollado una “teoría mental” y toman conciencia de que los individuos pueden tener creencias que son falsas así como motivaciones. A los tres años se interesan más por las justificaciones de orden psicológico (intenciones, creencias, estados afectivos), que por las causas físicas para explicar los comportamientos, y se lleva a cabo progresivamente otra modificación: a partir de ahora, cuando se habla de causas se hace con respecto a los demás y no con respecto a uno mismo.

En último lugar, su forma de bromear y su humor demuestran que los niños poseen una mayor comprensión de los demás y de su entorno social. En el modo de pensar de un niño

es “divertido” lo que de un modo u otro infringe la norma, e intercambiar una broma con otro implica que éste también encontrará divertida esta transgresión. Si el lenguaje del niño está limitado, o incluso es inexistente, puede resultar difícil determinar lo que le hace reír, pero Dunn (1988) sugiere que a partir de los 14 meses lo que hace reír a los niños son las inconsistencias, los actos prohibidos, los ataques de risa colectivos, los éxitos que tienen ellos mismos, los juegos amicales con los demás, la acogida, los juegos hablados y los chistes que sólo tienen sentido si se comprende la noción de categoría (social, religiosa, etc.) (“*category jokes*”). Mientras que, entre los sujetos que se supone que se divierten, los actos prohibidos progresan de manera espectacular entre los 14 meses y los dos años, los acontecimientos inconsistentes tienen la misma popularidad entre los niños de tres años que entre los de dos años. Entre los dos y los tres años los chistes del niño comienzan a tratar sobre las relaciones, los dos sexos, quién es un granuja y quién repelente, la verdad y la mentira, los errores de los demás, y las incongruencias que se manifiestan en la vida familiar cotidiana. El intercambio de chistes permite que los niños puedan probar sus respectivas percepciones de la sociedad, con toda la inocencia, y este intercambio refuerza la intimidad y ayuda al niño a desarrollar una comprensión más profunda de las relaciones de orden social.

Por el contrario, los niños afectados de autismo no conseguirán manifestar un interés por las explicaciones de orden psicológico, que justificarían esta o aquella emoción, y tienen muchas dificultades para intercambiar “bromas”. A menudo parece que desarrollan una concepción idiosincática de lo que es divertido y no comprenden chistes más sutiles. Algunos autistas menos limitados, cuentan chistes pero normalmente se trata de chistes ya hechos o burdos.

2.4. El desarrollo de una “teoría mental” (“*theory of mind*”)

La elaboración de una “teoría mental” es una de las características esenciales del desarrollo normal. En el sujeto autista existe una ausencia o al menos una disminución de esta aptitud, y para muchos esto se ha convertido en una de las características fundamentales de la condición autística (Frith. 1989). Poseer una “teoría mental” (con esto se quiere decir una psicología popular o de sentido común), es la capacidad para comprender que los demás piensan, creen, sienten, que tienen intenciones y deseos, lo que equivale a decir que los demás están dotados de estados mentales que les son propios.

Poseer una “teoría mental” también es comprender que existen hechos (representaciones de la realidad que pueden ser verificadas) como existen representaciones subjetivas de la realidad, que, por su parte, pueden ser erróneas o variar según la persona, y que incluso pueden variar en una misma persona según la época que se considere. A partir del momento en que concibe que los demás pueden tener creencias que son falsas, los niños aceptan también que ellos también hayan podido equivocarse alguna vez. Esta distinción entre lo que es objetivo y lo que es subjetivo se impone para comprender la diferencia que separa los hechos de los valores y para aceptar que la verdad es una noción totalmente relativa. Aunque naturalmente sólo se accede por etapas progresivas. Una “teoría mental” ordinaria no sólo trata de la existencia de los pensamientos, las creencias, los proyectos y las ideas, sino que también les atribuye una función causal, en la medida en que prevé y explica el comportamiento humano. Para poder explicar los actos hay que atribuir unas

creencias y unos deseos al sujeto, pero en la práctica, especialmente en una vida social confinada como es la de los niños, existirá probablemente un intercambio de conocimientos sobre los que se basan las creencias, y con ello se da la atribución de deseos, más que la atribución de creencias, que es primordial para apreciar el comportamiento.

De este modo, los niños de dos años son capaces de atribuir deseos a los demás, incluso aunque no sean capaces de atribuirles creencias; el verbo “querer” aparece en el vocabulario del niño hacia los dos años, mientras que “pensar” y “saber” sólo se incluyen hacia los tres años y medio.

Ha sido probado que los autistas que poseen más capacidad intelectual consiguen elucidar, al menos de forma automática, los rudimentos de una “teoría mental”, y si se procede por etapas progresivas también los menos capaces podrán acceder a este aprendizaje. Una enseñanza incluso muy behaviorista (centrada en el comportamiento “*Behavioural teaching*”, que trate sobre las manifestaciones exteriores del comportamiento pro-social, puede ayudar a comprender la complejidad de las relaciones sociales, lo que resultará ser útil, y podrá dar luz sobre las motivaciones que nos empujan y que empujan a los demás. Es importante recordar que cualquier handicap que obstaculice la sociabilidad provoca handicaps derivados, en la medida en que el individuo se verá privado de las condiciones imprescindible para la adquisición de una gran cantidad de capacidades sociales. Si conseguimos que los individuos autistas puedan funcionar en sociedad (aunque el método que se emplee no sea el método natural), les proporcionaremos una mayor posibilidad de hacerse una idea de lo que es un medio social, y en el peor de los casos haremos que sean capaces de funcionar con mayores posibilidades de éxito.

2.5. Resumen

- *La personalidad está unida a una cierta coherencia en el comportamiento aunque cualquier comportamiento tiene en cierta medida una estrecha vinculación a un contexto particular.*
- *Las experiencias de la primera infancia pueden afectar al niño durante su desarrollo, pero no bastan para determinar las futuras repercusiones en el comportamiento.*
- *Puede ocurrir que los trastornos biológicos perturben el desarrollo social de un individuo en fases críticas de su desarrollo.*
- *La elaboración de un concepto del yo es crucial para el desarrollo cognitivo global: en los individuos afectados por el autismo, falta una imagen adecuada del yo, y no son conscientes de poseer estrategias individuales que permitan resolver los problemas que se presenten.*
- *Existen señales sociales específicas que son aspectos del entorno que ofrecen al niño*

la posibilidad de actuar de una forma o de otra; sin duda el individuo afectado por el autismo no poseerá las aptitudes perceptivas que necesitaría para poder utilizar estas señales.

- *Muchos de los actos con valor social son esencialmente innatos y es la aptitud para identificar las respuestas sociales en los demás lo que permite que estos actos revistan funciones comunicativas; una vez más esta característica innata se ve perturbada en el sujeto autista, lo que provoca repercusiones en su comportamiento.*
- *La imitación desempeña un papel crucial para desarrollar la comprensión que tenemos de los demás.*
- *En el sujeto autista la imitación presenta un aspecto deficitario, y es una constante en el desarrollo social que se constata en todos los sujetos autistas.*
- *El hecho de saber cómo reaccionar, antes de ser consciente de que se sabe, es típico del desarrollo de un niño normal; el lenguaje facilita el desarrollo de la toma de conciencia.*
- *Poseer una “teoría mental” es comprender que se posee un estado mental que nos es propio, y que los demás también poseen el suyo.*

CAPÍTULO 3

DESARROLLO DE LA CAPACIDAD SOCIAL Y DE LA COMPRENSIÓN SOCIAL EN EL SUJETO AUTISTA

3.1. Introducción

Los problemas de orden interpersonal y social, que constituyen uno de los rasgos característicos del autismo, tienen las siguientes implicaciones:

- a) Trabajar en el aula con autistas presenta problemas lo cual, también limita sus posibilidades de acceder a todos los niveles del programa escolar.
- b) Será necesario actuar de una manera directa para enseñar y desarrollar las aptitudes sociales y la capacidad de discernimiento social. Al parecer, los niños afectados por el autismo deben aprender las normas de conducta social sin tener sin embargo la más mínima comprensión de lo que es socialmente pertinente. Deben aprender desde fuera lo que nosotros, los que no somos autistas, sentimos (es decir reconocemos a un nivel perceptivo/intuitivo) desde el interior. Por lo tanto, pudiera ser que esta consciencia esencial de la pertinencia social, de naturaleza perceptiva, y que permite que se desarrolle nuestra capacidad de discernimiento social, no pueda realizarse con un aprendizaje cualquiera. Necesitamos intentar comprender la naturaleza de los problemas que encuentran estos niños antes de pensar en las soluciones. Por supuesto, existen cosas que podemos hacer, pero debemos tener clara en nuestra mente la naturaleza de la tarea que nos incumbe (o por lo menos lo más clara posible).

Antes de llegar a los problemas particulares y a lo que se refiere a las formas de desarrollar el conocimiento de cómo hacer, debemos examinar las dificultades sociales que se encuentran en el autismo e identificar de este modo lo que deberemos, o podremos enseñar al individuo y hacer que sea capaz de llevarlo a cabo.

3.2. La gama de problemas sociales con que nos encontramos

Puede resultar equívoco creer que los niños afectados por el autismo tienen forzosamente un desinterés por todo lo que es social. Algunos niños autistas son más bien sociables, y otros en absoluto, todo depende; algunos expresan toda una variedad de emociones mientras que otros expresan pocas. La gama de comportamientos socialmente a-normales que se asocian al autismo es grande, y el tipo clásico del individuo pasivo, solitario y replegado sólo es característico de un extremo del espectro.

Si nos situamos en el centro mismo de este espectro, algunos niños autistas no rechazan sistemáticamente cualquier intervención, e incluso aunque no busquen verdaderamente las

interacciones sociales y no tomen parte en ellas espontáneamente, pueden llegar a responder (por supuesto en diferentes grados) a las actividades iniciadas por otros.

En el otro extremo del espectro, existen los niños que se describen como “activos pero raros”. Estos pueden aproximarse a los demás e iniciar interacciones, pero éstas siempre se limitan invariablemente a lo que preocupa al autista, sin preocuparse de las necesidades ni intereses de la persona abordada; por lo que las interacciones quedan forzosamente reducidas.

3.2.1. Las evoluciones del desarrollo

Este cuadro se complica más, debido a que estos comportamientos están sujetos a modificaciones, sin ninguna relación con las que una enseñanza específica puede provocar, y el niño que para comenzar estaba “replegado y aislado” puede llegar a ser “activo pero raro”. Precisamente por esta razón los diagnósticos deben revisar la evolución del comportamiento; el desarrollo y el aprendizaje posteriores pueden enmascarar problemas fundamentales persistentes.

No obstante, el curso a-normal que sigue el desarrollo presenta algunos trazos típicos en el autismo; podemos ver:

- un retraso en el desarrollo de los comportamientos precisos que marcan un apego privilegiado con otra persona (“*attachment behaviours*” en inglés).
- una falta de aptitud para distinguir entre los padres y los demás adultos (y a veces entre los humanos y los objetos inanimados)
- anomalías en la comunicación verbal
- anomalías en las modalidades de la comunicación no verbal (por ejemplo, la mirada)
- anomalías en la forma de iniciar un contacto físico y de reaccionar.

Al cabo de cinco años, estas anomalías flagrantes parece que desaparecen, pero continúan otros signos de disfuncionamiento social:

- ausencia de reciprocidad y de interacciones sociales con los semejantes
- ausencia de juegos de cooperación
- tiempo de inactividad excepcionalmente largo
- un tiempo excepcionalmente largo dedicado a actividades ritualistas
- incapacidad para hacerse amigos
- un defecto de empatía enmascarado por los sentimientos y las reacciones de los demás
- aptitud restringida para indicar una intención social

3.2.2. El comportamiento social y las facultades cognitivas generales

El nivel de disfuncionamiento intelectual y la severidad del síndrome autístico están intrínsecamente unidos. Cuando mayor es el handicap intelectual, más pronunciado es el comportamiento autístico. Sin embargo, aunque exista una correlación, como acabamos de

decir, hay otros testimonios que atestiguan que no existe una relación de causalidad, ni en un sentido ni en el otro, porque:

- a) muchos individuos que tienen profundas dificultades a nivel del aprendizaje no manifiestan el tipo de déficits sociales que caracterizan al conjunto de trastornos autísticos.
- b) se pueden encontrar capacidades sociales escasas en individuos cuyo funcionamiento intelectual es normal o incluso superior.

Puede ser que el handicap de base sea el mismo en todos los individuos autistas, sea cual sea su nivel de inteligencia, pero los individuos que poseen mayor capacidad intelectual desarrollan la aptitud cognitiva que consiste en aprender los mecanismos de la conducta social, y de este modo compensan en cierta medida su handicap/déficit. Esto encaja totalmente con los testimonios que tenemos y, según los cuales, los niños autistas consiguen aprender relaciones de intercambios, o por lo menos consiguen aprender prácticas de uso que dan esa impresión; existe la tendencia de que las prácticas de uso que son asimiladas sean las que pueden ser aprendidas de forma mecánica y que no dan lugar a generalizaciones fáciles o espontáneas. Es importante señalar que los autistas que tienen una inteligencia más desarrollada que los demás y que aprenden a establecer relaciones de intercambio, lo hacen sin embargo con métodos diferentes a los que utilizan los niños cuyo desarrollo es normal; al contrario que en éstos, no forma parte de su evolución normal de ser humano, sino que se trata sólo del producto de prácticas muy mecánicas.

3.2.3. La cognición social

Los problemas que encuentran los niños autistas a nivel social se ven en las dificultades que tienen para comunicarse, y que se manifiestan de diferentes formas. También pueden constatar en la extrema dificultad que tienen para comprender lo que piensan, sienten o creen los demás; es decir para desarrollar lo que hemos definido antes como una “teoría mental”. Esta dificultad puede estar unida a su incapacidad para meditar sobre sus pensamientos y sentimientos personales, en dos niveles. Su percepción deficiente de las disposiciones mentales de los demás provoca una deficiencia a otro nivel: no consiguen desarrollar un sentido de su propia identidad. También sabemos que la aptitud para interpretar el pensamiento de los demás por analogía con el propio, está en función de la conciencia que tenemos en un principio del propio, y por ello existe toda una “espiral” de dificultades que acompañan al desarrollo del individuo.

Evidentemente, se trata de una dificultad de orden cognitivo, pero tiene consecuencias sobre la forma en que los individuos autistas son capaces de entablar relaciones con los demás, y también, lo que es importante, sobre la motivación que les empuja a entablar estas relaciones. Por citar un ejemplo, si alguien no es capaz de reconocer que no sabe una cosa, entonces no tendrá la motivación necesaria para “informarse”. Sin embargo un gran número de interacciones sociales se derivan de la necesidad que tenemos de comprender lo que nos rodea y que queremos satisfacer. Los niños cuyo desarrollo es normal intentan dar un sentido a las contradicciones y comprender los fenómenos que encuentran en su camino, pero esta necesidad no existe en el niño autista.

3.2.4. La motivación

El problema social y cognitivo conduce a una visible falta de motivación en el niño autista, que a veces el adulto interpreta como “vagancia” o como “torpeza”. Muchas veces diríamos que los niños autistas simplemente no tienen la motivación necesaria para aprender. De hecho, en gran parte se trata de un problema social, en la medida en que lo que parece que les falta a los niños autistas es la motivación necesaria para realizar tareas que estén “orientadas hacia los demás” o que tengan un valor social. Puede darse que los niños autistas tengan intenciones que les sean propias, pero que se escapan en un contexto social normal. Podemos tener la impresión de que a través de sus ojos el mundo no existe, salvo para satisfacer una restringida capacidad de necesidades egoístas. Y, algo importante, a menudo dan la impresión de que no se interesan por lo que les ocurre a los demás, de forma que la persona que trabaja con ellos no puede sacar provecho de su propio entusiasmo para motivar a los niños autistas, porque éstos no reconocen fácilmente este agente movilizador como lo que es, y tampoco parece que aprecien el significado social.

Se diría que los niños autistas recogen los mensajes transmitidos por las emociones, pero si se compara con los individuos con un desarrollo normal, se tiene la impresión de que se hace en un marco social diferente y sin la misma uniformidad. Sin embargo, para que pueda existir el aprendizaje, al menos en el sentido convencional del término, debemos enseñar a los individuos autistas a estar motivados.

3.3. Estudio de diversos casos

3.3.1. Unirse a un grupo

“Demetrio era un niño autista de ocho años de edad, que encontraba una dificultad mediana a nivel de aprendizaje. Sabía hablar pero sus palabras aun estaban a veces en una fase ecológica; no obstante, era capaz de seguir una conversación con adultos, siempre que éstos llevaran la iniciativa; es decir, plantearan las preguntas pertinentes, le interrumpieran cuando se eternizara sobre el tema de los coches, su obsesión. Demetrio no entablaba contactos con sus iguales, a no ser que se le pidiera expresamente y que se le explicara cómo hacerlo. Pasaba la mitad de su tiempo en un establecimiento escolar especializado en la educación de los niños autistas. La otra mitad del tiempo estaba integrado en una escuela para niños con dificultades medianas de aprendizaje, con el apoyo de una monitora que no estaba especializada en el campo del autismo.

Demetrio conseguía desenvolverse bien en la segunda escuela, pero cuando llegaba el momento de jugar se encontraba sólo, los demás niños tenían tendencia a hacerle rabiar a menos que su monitora de apoyo o el educador pusieran fin a la situación. En la última reunión que se encargó de revisar el caso de Demetrio se decidió que la prioridad para el año siguiente sería hacer

que frecuentara a sus iguales, ya que si no era así, el medio “integrado” no le aportaba gran cosa. Estimaban que las capacidades escolares de Demetrio estaban mejor atendidas en un medio especializado, ya que este medio podía estructurar su entorno, con el fin de reducir su estrés y permitirle concentrarse exclusivamente en lo que debía aprender. En el medio especializado también tenía mayor acceso a medios como el ordenador, y el programa daba mayor importancia al aspecto personal y social de la educación, lo que respondía mejor a sus necesidades. No obstante, enseñar los comportamientos a adoptar en grupo es una dura tarea en un entorno en el que todos los individuos tienen los mismos problemas que Demetrio, y el punto fuerte de la escuela para niños con dificultades medianas a nivel del aprendizaje, era precisamente que les ofrecía la ocasión de aprender estos comportamientos. Pero esto tampoco bastaba, y se imponía desarrollar un programa preciso para desarrollar el saber cómo desenvolverse en grupo.”

Para comenzar, el programa trataba de identificar los conocimientos que Demetrio necesitaría dominar antes de poder mezclarse en las actividades de grupo en entornos sociales no estructurados, como el recreo. Se trataba de comprobar los siguientes aspectos:

- a) saber observar lo que hacen o dicen los demás miembros del grupo*
- b) saber copiar los actos de los demás*
- c) saber adoptar un comportamiento que fuera clave para acceder al grupo*
- d) saber seguir la actividad del grupo y aportar una contribución interviniendo en la misma óptica que la que sigue el grupo*
- e) saber encontrar formas aceptables para introducir sus ideas personales en el grupo*
- f) saber encontrar la manera de separarse de un grupo*

EL PROGRAMA:

a) saber observar lo que hacen o dicen los demás miembros del grupo.

La monitora de apoyo establecía contactos con Demetrio, sola con él a la hora del recreo. En un principio, había correspondido a los momentos en los que se hacía una pausa, pero se modificó su programa de trabajo para que pudiera separarse de Demetrio para descansar un poco, mientras éste estaba en clase de estudio donde conseguía desenvolverse bien sólo. Durante las sesiones en el recreo, llamaba la atención de Demetrio sobre lo que hacían los demás niños. Los niños estaban molestos de que se les espicara así, de modo que el educador del establecimiento especializado fue a verles para explicarles las dificultades que tenía Demetrio para “participar” en las actividades colectivas y explicarles que Demetrio, al mirarles, se esforzaba por aprender lo que había que hacer. Durante algún tiempo algunos se hicieron los interesantes, pero los miembros del grupo eran ahora más amables con Demetrio y no tardaron en olvidar que se les estaba mirando. La monitora de apoyo (bajo la dirección del psicólogo) ayudó a Demetrio a establecer una lista de comportamientos, y a continuación se le pidió que los indicara cada vez que el grupo adoptaba uno. Esto ayudó a basarse menos en las preguntas planteadas por la monitora de apoyo y a hacer constataciones más autónomas.

b) saber copiar los actos de los demás.

Se identificaron varios comportamientos comunes y para cada uno de ellos Demetrio recibió, en forma de lección particular, un aprendizaje preciso. Estos conocimientos transmitidos consistían en:

Pasar el balón a los demás botando, recibir el balón, jugar a coger, montar en bici entre varios, divertirse peleando con los demás o empujarles sin hacerse daño, enfadarse, ni enfurruñarse si le hacían una llave o le empujaban, hacer juegos de palabras y reírse con los chistes de los demás. Algunos de estos conocimientos se adquirieron más fácilmente que otros. Demetrio aprendió rápidamente a montar en bici en grupo, aunque a veces olvidara vigilar dónde se encontraban los demás. También aprendió a enviar el balón a los otros de una patada, pero no siempre verificaba si estaban preparados para recibir el balón, y también le era muy difícil controlar la trayectoria del balón, y por lo tanto estar preparado cuando se lo pasaban. En cierta medida los demás miembros del grupo resolvían este problema llamándole cada vez que iban a pasarle el balón, lo que no hubiera sido posible si hubiera habido un verdadero partido de fútbol. El juego de pillar funcionaba muy bien, a no ser que se excitara mucho y no siempre quería parar de jugar cuando los demás lo querían. Nunca consiguió aprender verdaderamente a tomar parte en las peleas colectivas, pero al menos aprendió a no enfadarse si era la víctima, repitiéndose en voz alta “Demetrio, esto sólo es una pelea”, como le había repetido la monitora de apoyo. Los chistes también eran un problema. Conseguía aprender los chistes y decirlos de memoria pero no parecía entender la gracia ni saber cuándo reír con los de los demás; por mucho que copiaba a los demás, su risa siempre sonaba falsa, lo que entorpecía su integración en el grupo.

c) saber adoptar un comportamiento que fuera clave para acceder al grupo.

Una vez que Demetrio hubo asimilado una parte de las formas de actuación que se requerían para unirse al grupo, se le enseñó un comportamiento para utilizarlo como código de acceso para cada una de ellas. Las actividades, consistían en hacer lo que hacían los demás, a su lado si era posible, y después estar atento a la ocasión para unirse al grupo. Por ejemplo, si los demás jugaban al fútbol, se le enseñaba a correr al lado de ellos, a esperar que el balón aterrizara cerca y a devolverlo al juego de una patada. Si el grupo no hacía nada especial y simplemente estaban hablando, se enseñó a Demetrio a estar cerca, y estar atento al momento en el que alguien mencionara cualquier cosa que le fuera familiar para ponerse entonces a hablar. Esto parecía que funcionaba únicamente si los demás hablaban de alguna cosa puramente concreta, que Demetrio comprendiera, y las intervenciones, incluso entonces, eran mal acogidas y hacían reír a los demás. Sin embargo esto no parecía molestar a Demetrio y le ofrecía el acceso al grupo, aunque no fuera más que como payaso oficial.

d) saber seguir la actividad del grupo y aportar una contribución interviniendo en la misma óptica que la que sigue el grupo.

También fue algo muy difícil de enseñar. Funcionaba bien en las actividades que le implicaban personalmente, como el juego de pillar, o las actividades en las que existían unas reglas definidas que se podían aplicar, pero a Demetrio le costaba seguir el hilo de los juegos sin estructurar o las conversaciones, y normalmente podía quedarse en el juego o tomar su turno de palabra gracias a las preguntas de los demás miembros del grupo.

e) saber encontrar formas aceptables para introducir sus ideas personales en el grupo.

Esto también dependía de la cooperación que los demás miembros del grupo estaban dispuestos a ofrecer. Por ejemplo, se enseñó a Demetrio que debía esperar a que los demás hubieran dejado de jugar al balón para poder proponer un juego de pillar. Respetaba esto, pero lo que entendía por “dejado de” podía ser sólo una pausa, un fuera de juego o que un jugador se había caído y se había hecho daño; y si en ese momento proponía otro juego, su proposición era mal acogida. Normalmente se dejaba que los demás dijeran algo del tipo “Ahora no Demetrio. Ya te diremos cuando hayamos acabado”, pero al menos aceptaba eso y el decir esas cosas no parecía que molestara al grupo, en su conjunto. Lo que se aceptaba peor es cuando hacía que se desviara la conversación para llegar al eterno tema de los coches, y por mucho que se consiguiera enseñarle formas que le permitieran cambiar de tema educadamente (haciéndole decir por ejemplo: “Es interesante, eso me recuerda...”), siempre les faltaba naturalidad en boca de un niño de ocho años, y generalmente no eran aceptadas por el grupo.

f) saber encontrar la manera de separarse de un grupo

El proyecto inicial era enseñarle comportamientos que significaran “el cierre”, pero a fin de cuentas se optó por una única expresión “útil” que serviría para toda una variedad de funciones. Se enseñó a Demetrio a decir “Me voy ahora” cuando quería

parar. Lo mismo lo hacía oportunamente, como lo decía de una forma repentina, pero al menos era mejor que alejarse sin decir nada, y el grupo también parecía que encontraba esto más aceptable.

En resumen, en nueve meses Demetrio había conseguido hacerse aceptar mejor por el grupo y ahora pasaba sus recreos en compañía de otros y en grupo, en lugar de estar solo. Su comportamiento no era el apropiado en todas las situaciones, pero se había hecho más aceptable para los demás, y había dejado prácticamente de ser el objeto de sus burlas y sus travesuras.

3.3.2. Trabajar en grupo

“Alan era un niño autista de nueve años que sin embargo no tenía otros handicaps a nivel de aprendizaje. Sólo se había diagnosticado su autismo a la edad de ocho años; hasta entonces se había hablado de su inestabilidad afectiva para explicar los problemas observados en su comportamiento mucho antes de esta edad. Finalmente se llegó a diagnosticar el autismo únicamente porque su aislamiento se había agravado, tanto en la escuela como en casa, y porque era incapaz de trabajar en grupo. Alan continuó asistiendo a una escuela normal pero a partir de entonces se le asignó un educador de apoyo especializado, medio día por semana, así como una monitora de apoyo en clase, durante dos horas al día. Se decidió que el educador especializado se encargaría de evaluar las necesidades de Alan, elaborar un programa conjuntamente con la monitora de apoyo y el profesor, y supervisar el desarrollo del programa”.

Observando a Alan en diferentes momentos del día y evaluando sus aptitudes escolares, se llegó a la conclusión de que se las arreglaba bien en las materias en las que no necesitaba utilizar su imaginación y en las que podía desenvolverse solo, sin tener que colaborar ni cooperar con los demás. No obstante, en la enseñanza en un medio escolar normal, se priorizan los métodos colectivos de aprendizaje, y se concluyó que Alan sólo sacaría totalmente partido de su experiencia en un medio integrado cuando hubiera dominado esta forma de aprender. Por lo tanto, éste fue el objetivo prioritario que se fijó el monitor de apoyo. El programa que se concibió para ello comprendía las siguientes etapas:

- a) *hacer que Alan hiciera su trabajo estando más cerca de los demás, sin desconcentrarse ni agobiarse*
- b) *enseñarle a cooperar, a través de una tarea cotidiana*
- c) *enseñarle a colaborar, a través de una tarea familiar*
- d) *proporcionarle los medios para cooperar cuando se introducía una nueva tarea*
- e) *proporcionarle los medios para colaborar cuando se introducía una nueva tarea*

a) *hacer que Alan hiciera su trabajo estando más cerca de los demás, sin desconcentrarse ni agobiarse:*

Se abordó de una forma muy progresiva. De este modo, para comenzar se llevó varias veces por semana a un niño tranquilo -y sólo a uno- para que trabajara en la mesa de Alan, mientras que este último estaba absorto en una tarea que le gustaba. Después, uno a uno se llevó a otros cinco niños para trabajar al lado de Alan. Una vez que esto estuvo bien asentado para las tareas que Alan encontraba fáciles y agradables, se introdujo la situación de grupo para otras actividades. Al cabo de seis meses Alan había conseguido trabajar junto a los demás sin estar totalmente perturbado (evidentemente, había veces que le molestaba, cuando los demás hacían demasiado ruido o eran inoportunos, pero esto también es así en todos los niños); no obstante continuaba trabajando solo, pero ahora lo hacía en una situación de grupo.

b) enseñarle a cooperar, a través de una tarea cotidiana

Entonces se le enseñó a Alan a cooperar con los demás, compartiendo con ellos el material proporcionado, actuando por turnos, y accediendo a las solicitudes de los otros niños. Se practicó en primer lugar con las tareas que le gustaban a Alan y que no le agobiaban, como las matemáticas. Al principio, se le encargaba, por ejemplo, junto con otro niño, que midiera cualquier cosa y trazara un plano. Para ello, uno de los dos tenía que sostener uno de los extremos del centímetro y el otro tenía que tensarlo hasta la longitud deseada, y a continuación anotar los resultados. Para que esto funcionara los dos niños tenían que ponerse de acuerdo previamente sobre sus respectivas tareas y a continuación compartir los resultados de sus observaciones de forma que cada uno de ellos pudiera trazar su propio plano. En cada nueva etapa del proceso, era necesario, llegado el momento, mostrar a Alan cómo tenía que hacer y guiarle. La monitora de apoyo decía por ejemplo al comienzo de la actividad, “¿Qué tienes que hacer lo primero?” y cuando ya se habían puesto de acuerdo sobre quién tenía que sujetar el centímetro por una punta mientras el otro medía, añadía “¿Cómo vas a decidir quién sostendrá el centímetro y quién medirá? Alan, pregunta a James si prefería sostener el centímetro o medir”, etc.

Una vez que se hubo enseñado a Alan los distintos métodos para permitir cooperar de esta manera, y una vez que fue capaz de ponerlos en práctica en una tarea similar pero con nuevos interlocutores (el objeto a medir variaba), se cambiaban las tareas. Una vez que Alan conseguía cooperar con un determinado número de interlocutores diferentes y en tareas variadas, se introducían grupos de individuos más amplios, y se añadían tareas familiares con las que había practicado para aprender a cooperar con un interlocutor. Por ejemplo, se enseñó a Alan a jugar a un juego de sociedad con un único interlocutor, y después se le enseñó a jugar con otros tres interlocutores. Se enseñó a Alan a cooperar de una forma muy progresiva en un total de diez tareas diferentes, y hizo falta casi un año para conseguirlo.

c) enseñarle a colaborar a través de una tarea familiar.

Una vez que Alan hubo demostrado que sabía cooperar en tareas cotidianas, se introdujo la primera tarea que necesitaba una colaboración. Se recurrió otra vez a un único niño como colaborador y también a tareas familiares. De este modo, para volver con la actividad que consistía en medir, Alan y su colaborador tenían que

trazar un plano común, para terminar, y tenían que ponerse de acuerdo sobre qué dimensiones había que verificar y sobre qué método había que adoptar para trazar el plano, al igual que tenían que repartirse los papeles, para saber por ejemplo quién de los dos iba a dibujar el plano. Se introdujeron entonces tareas similares, con la participación de un mayor número de alumnos, como por ejemplo una que consistía en realizar una pintura mural colectiva.

Esta etapa del aprendizaje no se terminó completamente, aunque se realizan aún hoy día progresos en este sentido. Se consiguió enseñar a Alan a seguir un cierto código para colaborar, como había hecho para cooperar, pero la colaboración es esencialmente una verdadera negociación que desemboca en unos objetivos comunes. Alan consiguió aceptar los objetivos de los demás o imponer los suyos, pero no conseguía comprender lo que se entendía por “desembocar en un objetivo común”, si no era en un sentido muy mecánico.

Cuando por ejemplo creaba un modelo, sabía decir de qué color lo quería y preguntar sobre las preferencias de los demás, pero no tenía la menor idea de cómo había que proceder a continuación. Terminaba asintiendo a la decisión tomada por el grupo y por responder “sí” cuando se le preguntaba si estaba satisfecha con esta decisión, pero dando la impresión de no comprender que se suponía que él estaba implicado de forma activa en la toma de decisiones. Si la decisión tomada era contraria a su elección personal, a veces montaba una escena cuando se aplicaba a pesar de que aparentemente había aceptado. Era como si considerara que la decisión común y la suya eran cosas diferentes.

d) proporcionarle los medios para cooperar cuando se introducía una nueva tarea.

Después de haberle enseñado una forma de proceder que le permitiera trabajar con un espíritu de cooperación, Alan no tardó en aprender a aplicar una gama de situaciones y tareas diferentes; bastaba con que la monitora de apoyo le indicara previamente lo que se esperaba de él. En esta fase de aprendizaje se le pedía que trabajara con un espíritu de colaboración, dándole nuevas tareas para ejecutar. Si la tarea no era demasiado absorbente lo conseguía, pero si tenía que enfrentarse a tareas que él juzgaba demasiado difíciles, su comportamiento dejaba de ser cooperador. De este modo, cuando se le pedía que contara de nuevo una historia en forma de comic, dibujaba aquello que en la historia representaba alguna cosa que pudiera ver o que ya hubiera dibujado, sin preocuparse de cómo encajaba con el conjunto de la historia representada. Del mismo modo, cuando participaba en un juego de equipo, conseguía seguir las normas de juego y pasar a los demás pero olvidaba siempre seguir la trayectoria del balón, de forma que nunca estaba preparado cuando le pasaban a él, a menos que se le llamara antes de hacer el pase, y lo mismo ocurría cuando tenía el balón en su pie, olvidaba quiénes eran los de su equipo (quizás incluso que el juego constaba de dos equipos) y pasaba el balón a cualquier jugador. En consecuencia, Alan aprendió cómo cooperar a un nivel superficial, pero sin embargo parecía que no comprendía en qué consistía exactamente su cooperación.

e) proporcionarle los medios para colaborar cuando se introducía una nueva tarea.

Debido a las dificultades que se encontraron en la fase anterior, ésta no ha sido aún explotada de forma sistemática. Cuando se propone que Alan pueda participar en la vida normal de la clase, la monitora de apoyo intenta mostrarle el proceso a seguir. Por ejemplo, si la clase debe tomar una decisión referente a un concierto de fin de trimestre, se anima a Alan a que escuche las sugerencias de los demás, las anote y a continuación emita él mismo una sugerencia que tenga en cuenta las de los demás. Alan es capaz de hacerlo si hay alguien que le apunte cómo hacerlo, pero no lo hace espontáneamente, y, al actuar de este modo, necesita tanto tiempo para dar su sugerencia que generalmente la decisión ya está tomada antes de que haya podido aportar su contribución.

3.4. Resumen

- *La inaptitud para percibir las señales sociales e interpretarlas acarrea dificultades a nivel de aprendizaje de las competencias sociales.*
- *Los niños afectados por el autismo deben aprender desde el exterior lo que los demás sienten desde el interior.*
- *El espectro de comportamientos a-normales, dentro del que evolucionan los individuos autistas, es muy amplio.*
- *El nivel general de facultades cognitivas que se encuentra en el individuo autista influye en la posición que éste ocupa en el citado espectro.*
- *No podemos pensar que en el autista exista el deseo motivado de informarse sobre lo que le rodea, y por tanto los niños autistas necesitan aprender a estar motivados.*

CAPÍTULO 4

PROBLEMAS SOCIALES ESPECÍFICOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS

4.1. Estrategias destinadas a captar la atención

El problema que se plantea

La aptitud del individuo para captar la atención y dirigirla constituye un aspecto importante de la elaboración de respuestas sociales. Los niños autistas raramente intentan compartir objetos con los demás o dirigir su atención mostrando un objeto con el dedo o fijando en él su mirada, a no ser que se trate de alguna cosa que deseen. Tampoco saludan espontáneamente a los demás y tampoco se despiden al irse. Incluso, aunque sean conscientes de la presencia de un individuo, parecen incapaces de fijar su atención en un objeto común a los dos. Parece que comprenden el papel del otro en tanto que “agente”, pero no parecen darse cuenta de que el otro tiene una perspectiva que le es personal, que puede compartir o que puede dirigir. Son capaces de darse cuenta de que el otro tiene una óptica visual diferente, pero esto no se da espontáneamente. De este modo puede seguir una mirada si se le da la siguiente instrucción: “Mira en la dirección en la que estoy mirando”, pero no se trata de automatismos, al contrario de lo que ocurre desde la edad de cuatro meses en los bebés cuyo desarrollo es normal. Estos automatismos consisten en seguir la mirada, seguir la dirección indicada por un dedo, o reconocer que al tender un objeto se intenta llamar la atención recíproca hacia él.

Enfoques pedagógicos

El aprendizaje cuyo objetivo es dirigir la mirada del individuo hacia lo que constituye el objeto de la atención recíproca, no se hace en su mayor parte en el marco de la transmisión de competencias sociales específicos, sino más bien en el de enfoques pedagógicos globales. Obtener del individuo que esté atento a la tarea que se le presenta es a menudo el primer objetivo buscado con los enfoques pedagógicos estructurados; y para juzgar si se ha alcanzado este objetivo, se considera si el individuo mira, o incluso más someramente si gira la cabeza. Varios monitores han señalado que algunos niños autistas parece que captan mejor las informaciones cuando su campo de visión es periférico en lugar de central; es por lo que algunos métodos aceptan que el individuo autista mire de la forma que le parezca mejor lo que es el centro de atención en un determinado momento.

La acción de llamar a alguien o tocarle para llamar su atención, se lleva a cabo generalmente basándose en refuerzos diferenciales, pero sólo consigue un pequeño éxito. De acuerdo con este método, cuando el niño intenta dirigirse a alguien sin llamar previamente su atención (el niño autista comienza a hablar sin establecer un contacto visual, sin el menor gesto ni la menor interpelación para indicar a quién se dirige) primero

éste hace como si no se diera cuenta, y después presta atención a sus esfuerzos fingiendo sorpresa y haciendo comentarios del tipo ¿Te diriges a mí? No me has llamado ni me has mirado, así que no sabía que te dirigías a mí”. Esta manera de actuar tiene el fin de permitir a los niños aprender que necesitan captar la atención en ciertas circunstancias, pero sin embargo no lo consiguen generalmente en la fase de la generalización, en la cual aplicarían esto a otros individuos.

Como les hemos indicado en el módulo que trata de la “comunicación”, la mejor forma de obtener la atención mutua es proceder como se haría con un individuo con un desarrollo normal, es decir, comenzando por hacer observar en qué dirección mira la persona, o lo que hace, y haciendo un comentario sobre ello, es decir demostrando que “se participa” en lo que hace (*interacting*). De este modo se asegura la atención recíproca. El educador también debe acordarse de que nunca hay que presuponer que comparte la atención, simplemente porque nos parece evidente que indicamos el objeto que se señala con el dedo o se tiende. En lugar de esto, el educador debe proporcionar instrucciones explícitas sobre lo que debe mirar el niño (si es posible, debe hacerlo verbalmente, por medio de signos o de símbolos o haciendo resaltar el objeto de forma que sea accesible al niño que no posee ninguna forma de lenguaje); también es necesario que enseñe las competencias de forma directa (mirar los objetos indicados con el dedo, etc.).

4.2. El reconocimiento del yo

El problema que se plantea

Anteriormente, hemos indicado la importancia que tiene la elaboración del concepto del yo. Se ha sugerido que la inversión de los pronombres “yo” y “tú” que encontramos muchas veces en los niños autistas, es el resultado de la impotencia de estos últimos para desarrollar un sentido de la identidad personal. De hecho, el empleo que hacen de los nombres propios en lugar de los pronombres prueba que distinguen entre el yo y otro, a no ser que tengan dificultades suplementarias y graves a nivel de aprendizaje, en cuyo caso podemos esperar que tengan una confusión. Las dificultades que plantea el empleo de los pronombres personales se relaciona más bien con sus significados. Los niños autistas también muestran que saben reconocerse a la misma edad mental que los niños cuyo desarrollo es normal y que los que tienen dificultades a nivel del aprendizaje. De este modo, la incapacidad para reconocerse parece estar vinculada con las aptitudes lingüísticas y la edad mental del individuo. No parece que exista una dificultad para reconocerse, al menos “desde el exterior”, dificultad que sería inherente al autismo, aunque a veces se constata esta dificultad en algunos individuos autistas, incluso cuando operan a un nivel de funcionamiento generalmente satisfactorio; citemos el caso de un niño que no se reconoció en un vídeo e hizo la observación: “Este niño lleva el mismo jersey que yo”.

También encontramos que contrariamente a lo que se espera normalmente, los niños autistas no manifiestan signos de felicidad ni de interés cuando se reconocen. De este modo, aunque la incapacidad para reconocerse pueda ser debida a un retraso generalizado del desarrollo, puede ocurrir que existan diferencias en la forma de responder a la imagen de sí mismos que tienen los individuos autistas, que serían exclusivas del autismo. Encontramos el mismo fenómeno cuando no manifiestan ninguna reacción ante sus propios

parloteos, grabados en casete, comparados con los bebés de la misma edad mental, ya tengan un desarrollo normal o estén afectados de mongolismo. Puede ocurrir que la imagen de sí mismo plantee un problema al niño autista, no tanto como reconocimiento de sí mismo que como experiencia de sí mismo. Según el principio, el déficit masivo de lo que en inglés llamamos “*an experiencing ego*” (traducción aproximada: “lo que vive el yo”) implicaría que los niños autistas llegan a conocer todo lo que les concierne (rasgos físicos, nombre, dirección y otros elementos autobiográficos), pero exactamente igual a como los conocería cualquier otra persona, de forma que su experiencia emocional de los acontecimientos se realizaría sin que tengan consciencia de ellos mismos como “participantes” en esos acontecimientos. En resumen, no se conocerían desde el interior. Esto ocasiona problemas en lo que se refiere al funcionamiento de la memoria y la resolución de los problemas.

Enfoques pedagógicos

No se han desarrollado casi métodos que se ocupen específicamente de estos problemas, exceptuando aquellos relacionados con la tradición psicodinámica y que aplican terapias destinadas a “la emergencia del yo” (“*uncovering of the self*”). Normalmente estos métodos intentan, por medio de la utilización terapéutica del juego o el teatro, que el niño reviva experiencias de la primera infancia, haciéndole revivir el momento en el que ha conseguido separarse del otro (es decir, en general la figura materna); estos métodos resultan ser menos eficaces que los métodos más estructurados.

Habitualmente el reconocimiento del yo se incluye en los programas escolares que tratan de la toma de conciencia del cuerpo (se hace reconocer las partes del cuerpo y se dirigen unas actividades que utilizan espejo, maquillaje y sombrero). Los educadores deben desarrollar juegos en el que exista una interacción, en relación con la edad del niño, pero que reproduzcan el tipo de interacciones vividas en las relaciones entre los bebés y el entorno inmediato, con el objetivo de enseñar al niño autista, de manera explícita, que puede tener un efecto sobre los demás y que puede ser afectado por ellos.

En el reconocimiento del yo, se encuentra la consciencia de que el yo tiene intenciones y resuelve problemas, y el método cognitivo propugnado por Jordan y Powell (1990) va en este sentido. Este método utiliza períodos de reflexión, mientras el alumno autista ejecuta tareas destinadas a resolver problemas, y después de haberlos realizado, de una manera muy estructurada, para intentar que tomen consciencia del papel que han desempeñado así como de las estrategias a las que se ha recurrido. Se llega a esto sirviéndose de fotos de polaroid que representan al alumno realizando la tarea designada, en diferentes momentos clave, y, en lo que se refiere a individuos con una capacidad verbal más desarrollada, se consigue planteando preguntas sobre el papel personal que ha desempeñado en la actividad. Es importante subrayar que la reflexión debe comprender un elemento de evaluación ya que parece que esto es necesario para poder desarrollar un sentido de lo vivido del yo. Más tarde se pueden utilizar estas fotos para hacer volver a la memoria las acciones y los encadenamientos de tareas realizadas en el pasado, así como los sentimientos que se sintieron en estas ocasiones. Gracias a esto se puede ayudar al niño a desarrollar una consciencia más amplia de sí mismo, así como a establecer una cierta continuidad en su identidad personal, que están en la base de la memoria individual constituida de episodios personales. El desarrollo de este aspecto de la memoria permitirá

que el individuo recuerde episodios personales de su vida, sin depender, a partir de ese momento del estímulo que venga del exterior.

4.3. El reconocimiento de las emociones y su expresión

El problema que se plantea

Ya se trate de comprender verdaderamente a los demás como de desarrollar respuestas sociales adecuadas, en los dos casos, es evidente que es importante que los niños sepan reconocer las emociones en los demás y que encuentren medios de expresar las suyas.

La aptitud para reconocer, la aptitud para interpretar y la aptitud para expresar tienen, las tres, sus raíces en las primeras percepciones que tenemos de los actos sociales, como ya hemos señalado. Los niños autistas, con variantes, no consiguen hacer caso de los sentimientos y emociones expresadas por los demás, ni tampoco responder. Se encuentra una ausencia general de empatía por su parte, de forma que los que están afectados por autismo tienen por ejemplo problemas para entablar amistades. Los niños autistas son menos competentes que los demás, en lo que se refiere a las siguientes aptitudes:

- saber identificar las emociones en función de las expresiones de la cara.
- saber ser sensible ante las diferencias corporales (distinción entre los dos sexos, entre los niños y los adultos). Por ejemplo, los niños autistas asocian el sexo de una persona con unos rasgos fijos, como una niña que utiliza los aseos de los chicos cada vez que lleva pantalones, u otra que busca desesperadamente el pecho en una empleada muy delgada antes de aceptar que se trata efectivamente de una persona de sexo femenino.

Es evidente que las lagunas de las competencias en estos campos limitan de forma importante las aptitudes del niño para conceptualizar las relaciones personales.

Al igual que tienen problemas para reconocer la existencia de estados afectivos en los demás, los niños autistas tienen tendencia a no utilizar ellos mismos toda la gama de expresiones de la cara disponibles para expresar sus emociones. No consiguen bien “tener una expresión triste/contenta” aunque se les ordene o la copien de alguien. A menudo se les describe como que tienen una “expresión serena”, debido a esta total ausencia de expresión. A pesar de que incluso se haya podido sugerir que en algunos de ellos la expresión de las emociones se desencadena de una manera totalmente idiosincrásica y hasta paradójica (por ejemplo se ríen cuando tienen tristeza), no se puede decir que no sienten emociones y que en consecuencia no las expresan. Es mejor decir que en ellos sus expresiones no indican la intención de comunicar, y que se trata puramente de reacciones. Los bebés cuyo desarrollo es normal aprenden a adaptar las expresiones de su cara de forma que contengan un elemento de comunicación (por ejemplo, no se contentan con estar tristes, sino que muestran que lo están), y de forma que respeten las normas culturales que regulan la expresión de las emociones; los niños autistas fracasan en este campo. Parece ser que los niños autistas consiguen manifestar en su cara todas las emociones pero que no lo hacen de una manera suficientemente eficaz para conseguir comunicar estados afectivos.

Enfoques pedagógicos

A pesar de que se reconozca que los niños autistas tienen problemas a nivel de las emociones, pocos programas educativos hacen figurar un trabajo sistemático sobre las emociones. Algunos programas centrados en la adquisición de competencias sociales y que utilizan las posibilidades de feed-back generadas por los vídeos, afrontan este problema, pero no siempre lo hacen de forma sistemática.

Algunos métodos intentan actuar de forma que el educador exprese sus emociones sin la menor ambigüedad; se llama la atención del niño autista sobre la emoción que siente el educador en un momento dado y se le da un nombre. De este modo, el educador dirá cosas del tipo de: “Por fin me has mirado Amy; me gusta mucho; estoy muy contento cuando me miras. Me haces sonreír Amy porque estoy contento de que me hayas mirado, ¿ves?”

Del mismo modo, para enseñar lo que es la expresión de las emociones, se pueden utilizar acontecimientos que aporten emociones que se producen naturalmente y no presentan ambigüedades, en lugar de afanarse en ignorarlas o reprimirlas. Un enfoque cognitivo juzgaría útil llamar la atención del niño sobre su estado afectivo, y darle la posibilidad de constatar por sí mismo las manifestaciones de sus emociones en el momento mismo en que tienen lugar (dándole un espejo y/o fotos de polaroid). El problema se plantea cuando lo que se expresan son emociones negativas, que a menudo son las más identificables en un estado afectivo preciso en el individuo autista. El personal competente podrá tener que ir en contra de la práctica habitual y servirse de estas situaciones con un fin pedagógico, en lugar de intentar obligatoriamente calmar al niño o hacerle pensar en otra cosa. El educador podrá dar un espejo al niño para mostrarle el reflejo de la cólera en su cara, y decirle algo del tipo de: “Mira lo que pareces cuando estás enfadado, toma, mira”, teniendo cuidado de mostrarle a continuación lo que ha provocado la crisis de cólera.

4.4. El diálogo mediante la mirada

El problema que se plantea

Uno de los principales mecanismos que permiten que los comportamientos sociales se desarrollen, es el del contacto visual. A menudo se menciona que en los niños autistas el contacto visual es un poco anormal sin que se pueda precisar en qué es anormal exactamente. No se ha establecido con exactitud lo que debe entenderse por contacto visual “normal”; se ha demostrado que el contacto entre dos personas no se establecen a nivel de sus ojos (salvo en el caso en el que vehicúlen mensajes especiales que indiquen atracción sexual u hostilidad), sino más bien entre los ojos de uno y la cara del otro. Lo que parece evidente, es que, lo que distingue a los individuos autistas de los demás, no es únicamente que eviten la mirada, sino también la ausencia de esta reciprocidad en que se basa habitualmente el contacto visual. El individuo autista, suponiendo que utilice el cruce de miradas, no es capaz de hacerlo a propósito para comunicar. De hecho, tiene tendencia tanto a fijar a su interlocutor de demasiado cerca y demasiado tiempo, como a rechazar cualquier contacto visual con él, en lugar de hacer sincronizar su mirada con la de su interlocutor.

Una vez más hay que descodificar la forma de mirar, en función del contexto en el que se desarrolla la interacción. No es únicamente el comportamiento del niño el que se desarrolla (o no, según el caso); el comportamiento de la persona que se ocupa de él también se desarrolla, en función de los feed-backs que se generan a través de los intercambios sociales. No intentamos demostrar que la persona encargada del niño tiene un efecto causal (por ejemplo el de las madres denominadas “madres frías” (“*refridgerator mothers*” : alusión a la supuesta frialdad de las madres poco maternas). Pero queremos sugerir más bien que el desarrollo tiene lugar forzosamente en un contexto social muy preciso y que las reacciones anormales afectan a la reciprocidad en este mismo contexto. En otras palabras, la forma en la que se comporta un niño repercute naturalmente en cómo se comporta con él la persona encargada de ocuparse de él. Por citar un ejemplo, una grabación de vídeo muestra como la madre de dos gemelos, uno de los cuales se diagnosticó más tarde que era autista, intenta jugar de idéntica manera con los dos niños, pero como no consigue enganchar la mirada del bebe autista, la sesión de juego que le dedica no se desarrolla como la que tiene lugar con el otro bebé, y ella lo pasa intentando establecer el contacto visual con él.

Enfoques pedagógicos

Se puede elegir una mayor utilización de las interpelaciones de la mirada para llamar la atención de los niños afectados por el autismo, pero probablemente sólo tendrá un éxito limitado. Las tentativas que tienen más probabilidades de ser fructíferas serán aquellas cuyo objetivo sea inmediatamente accesible para el individuo autista y que esté en relación con sus necesidades; de este modo se le dejará dedicarse a la ocupación que él elija, con la condición expresa de que haya establecido previamente un contacto visual con el otro. En este tipo de situaciones, incluso los que normalmente huyen del contacto visual se apresurarán a buscarlo. Una vez más, lo que muestran estas constataciones es que los autistas no saben cuándo ni por qué aplicar una u otra forma de actuación, y sí cómo hacerlo, y estos aspectos son más esenciales pero también más difíciles de enseñar. Es el valor cualitativo de la mirada, no su valor cuantitativo, lo que cuenta más para la elaboración de situaciones de aprendizaje.

Se puede recurrir a la utilización de grabaciones de vídeo que representen situaciones en sociedad, servirse, por ejemplo, de escenas que muestren el empleo de los saludos o que muestren un ensayo para una entrevista, con el fin de que los individuos autistas de más edad y capaces consigan identificar las carencias y anomalías de su propia conducta social y se esfuercen en rectificarla en consecuencia. Este tipo de trabajo se inscribe en estructuras que utilicen por ejemplo espejos para enseñar al individuo a reconocer sus emociones. A juzgar por los testimonios parece que cuanto más imite el educador al niño autista, más intercambios de miradas se darán, razón suplementaria para utilizar esta estrategia. Para establecer el contacto visual, otro contexto satisfactorio es el juego de la pelea; se puede aceptar proseguir un juego como ése, que el niño autista aprecia, precisamente con la condición de que se establezca un contacto visual.

4.5. La actitud de repliegue

El problema que se plantea

La actitud distante que se encuentra en los niños autistas, y su tendencia a evitar cualquier contacto físico son fenómenos que se han referido en numerosas ocasiones; a decir verdad, la actitud de repliegue parece estar en el centro mismo de la condición autística. Por lo tanto, se puede contradecir los resultados de ciertos trabajos de investigación; algunos estudios interpretan por ejemplo “el evitar” como rodear un obstáculo en lugar de chocarlo. En realidad los niños autistas inician muy raramente contactos con otros, algunos consiguen tolerar un cierto grado de proximidad y un contacto físico más bien cercano, pero la mayoría necesitarán para llegar a ello una enseñanza específica y una forma de desensibilización. Por otro lado puede ser que el elevado número de comportamientos estereotipados que se observan en los autistas produzcan esta impresión de actitud distante sin querer decir que tengan una verdadera aversión por cualquier contacto físico. Se ha descubierto que los individuos reaccionan tanto más a su entorno cuanto más disminuyen sus comportamientos ritualistas (está claro que existe una relación entre los dos). Debemos considerar nuevamente en qué contextos se manifiestan los comportamientos ritualistas, antes de emitir juicios sobre la forma de comportarse de los niños autistas. Sean cuales sean los orígenes o la naturaleza del repliegue, es importante que las personas que se ocupan de los niños autistas y que están encargados de su aprendizaje no subestimen el estrés que les causan las diversas formas de interacción social. Muchas veces el contacto facilita el desarrollo social del niño no-autista, mientras que en el niño autista el contacto puede tener un efecto negativo.

Enfoques pedagógicos

No se puede probar que la interacción impuesta por la fuerza sea beneficiosa a largo plazo. Una vez más tenemos que preocuparnos de la calidad del contacto físico que conseguimos establecer. No basta con impedir simplemente la actitud de repliegue en el niño, hay que conseguir que esta actitud de repliegue, cuando subsiste, no dificulte más el desarrollo social del individuo. Con este fin, algunos recomiendan practicar en la enseñanza el método de la “mínima injerencia” (“*Low Intrusion*”), método que se basa en principios etológicos (es decir basado en formas de analizar cómo se desarrollan naturalmente las cosas) para evitar lo que se ha descrito como “un comportamiento que refleja el conflicto entre la aproximación y la evitación” (“*approach avoidance conflict behaviour*”). No se dan más comportamientos de evitación cuando hay una aproximación, siempre que ésta se realice de una manera indirecta y tímida. El método de injerencia mínima sólo supone un mínimo de requerimientos, que a su vez son infinitamente moderadas, para el individuo autista. Otros métodos, no toleran esta actitud de repliegue en el individuo autista, pero quieren que el adulto participe en la actividad elegida por el niño autista, y que dé su aprobación a la actividad elegida y rodee al niño de signos de afecto. Numerosas escuelas especializadas adoptan un enfoque diferente que consiste en hacerse cargo firmemente de la situación y no dejar que el niño se repliegue sobre sí mismo, método que a veces se denomina “de la intervención positiva” (“*Positive intervention*”). Recordemos que sólo podemos respetar lo que un niño elige libremente si este niño es capaz de realizar una elección que tenga un significado. Lo que sin duda respeta más la dignidad de los niños autistas es reconocer que tienen grandes dificultades en el campo del aprendizaje social, y proponerse utilizar métodos pedagógicos directos y asertivos para conseguir que hagan unas elecciones que tengan sentido.

4.6. Los comportamientos extraños

El problema que se plantea

Cuando describíamos antes lo que se entendía por “personalidad”, hemos observado que, incluso admitiendo variaciones en función del contexto social, existe una cierta coherencia que distingue el desarrollo personal de un individuo que se convierte, digamos, en su “personalidad”, por utilizar el término que habitualmente se emplea. Por su parte, el autismo nos muestra una coherencia de diferente tipo.

A menudo, el niño autista se comporta de una manera que parece extraña. Sin embargo se puede explicar la aparente rareza de estos comportamientos. Un comportamiento sólo es raro a partir del momento en que no corresponde a lo que se espera normalmente. Sin embargo este comportamiento raro puede tener un sentido en la representación del mundo que se hace este niño. Un acto, incluso obsesivo, puede cumplir una función. Esto no quiere decir que haya que alentar estos comportamientos en el individuo autista. Por el contrario, el papel de la persona encargada del autista consistirá en proporcionarle los medios para controlar sus comportamientos sin tener que recurrir a estrategias especiales, por ejemplo, acciones de automutilación o antisociales. No obstante, lo que puede parecer raro desde el punto de vista de la lógica, puede perfectamente tener una validez psicológicamente hablando, y debemos reconocer esta validez cuando intentamos cambiar un comportamiento o sustituirlo por otro.

Es cierto que estamos ansiosos en ciertos momentos y que entonces adoptamos comportamientos atípicos; pero el tipo de acontecimientos que suscitan la ansiedad en los individuos autistas es insólita. Es esto lo que hace que sus comportamientos parezcan imprevisibles y anormales, cuando en realidad lo que hacen es reaccionar de forma típica ante lo que provoca en ellos una ansiedad extrema. La mejor forma para ayudar al individuo a controlar este comportamiento será identificando el origen.

Enfoques pedagógicos

Para determinar lo que provoca el comportamiento y su mantenimiento, el mejor método es proceder comenzando por un análisis funcional y contextualizado de la situación. Esto proporcionará información sobre las situaciones que provocan el estrés y sobre el valor funcional que tiene la reacción del individuo. En el pasado, se ha tendido a ignorar este aspecto funcional del comportamiento, a clasificarlo en la categoría de los comportamientos que se alejan de la norma, y a esforzarse por eliminarlo, a menudo a través de técnicas de un carácter globalmente aversivo. Desde que se han multiplicado las leyes que prohíben estas técnicas, se ha reexaminado este problema, y ahora hasta los métodos más conductistas intentan primero formar y recompensar los comportamientos incompatibles con los comportamientos no deseados, o bien suprimir los estímulos exteriores que provocan estos comportamientos.

Citemos el caso de Adriana, una niña de ocho años afectada de autismo, que tenía la costumbre de gritar y morderse el reverso de la mano sin razón aparente.

En primer lugar hay que proceder, en este caso preciso, a un análisis funcional de la situación, o dicho de otro modo, a subdividirlo en tres puntos de análisis. Se trata de analizar los tres puntos siguientes:

- a) los antecedentes del comportamiento
- b) el comportamiento en sí mismo (análisis en términos objetivos, sin recurrir a calificativos del tipo “agresivo” o “autodestructor”).
- c) las consecuencias del comportamiento

En el caso que nos ocupa, llegamos fácilmente a definir el comportamiento (punto B): la niña gritaba y a continuación se mordía la parte carnosa de la mano derecha. El personal competente había ensayado diversas tácticas para remediarlo; por ejemplo habían hecho como que no se daban cuenta, habían intentado calmar y distraer a la niña, pero no había tenido la más mínima incidencia en su comportamiento. En consecuencia, había tenido problemas para identificar una consecuencia C que reforzaría o mantendría su comportamiento.

Se concentraron entonces en el punto A, en los acontecimientos que habían precedido su comportamiento o que lo habían provocado. Después de numerosas observaciones sobre un abanico de situaciones, realizadas en muchas ocasiones, el sonido de la palabra “no” resultó ser el factor que provocaba el comportamiento. Esto no había sido percibido por los educadores de la niña porque no sólo adoptaba esta reacción agresiva cuando oía la palabra “no” (reacción comprensible debido a la relación de dicha palabra con la prohibición o el rechazo) sino que reaccionaba de forma idéntica con su homófono, el verbo “*know*” (“saber”), incluso cuando lo oía en conversaciones dirigidas a otras personas. Era necesario más que nunca modificar su comportamiento, pero ahora se podía ver que se trataba de una reacción -ahora con más sentido- ante la interpretación que daba Adriana a un sonido particular, sonido vinculado a su frustración.

En otros casos son las consecuencias las que parece que suscitan uno u otro comportamiento. Un niño dará un capirotazo porque le gusta escuchar el grito de dolor de su víctima; otro buscará constantemente trozos de peluche porque le gusta el contacto del peluche entre sus dedos. Es raro encontrar en los sujetos autistas un comportamiento que se adopte pura y simplemente por su impacto social (es decir por la atención que recibe), aunque exista el problema de que se pueden desencadenar comportamientos perturbadores o extraños y que provoque algunas atenciones añadidas que el sujeto autista puede percibir como gratificantes para él (por ejemplo cuando los adultos se dejan llevar por formas que a él le parecen “interesantes”) sobre todo si el sujeto puede preverlas fácilmente (por ejemplo si el adulto se enfada en cada ocasión).

También hay que tener en cuenta las diferencias que existen en la percepción del mundo, antes de sacar la conclusión a veces precipitada, de que se deben reprimir todos los comportamientos de apariencia “extraña”. En algunos casos, no bastará con un concienzudo análisis funcional y contextualizado para identificar un único antecedente y una única consecuencia que controlen este o aquel comportamiento, habrá que buscar

varios factores contributivos o, si es necesario, llegar a controlar el comportamiento raro, habrá que resignarse a recurrir a un método que “vaya más allá” de estos factores no identificados. De este modo, se podrá recompensar al individuo por haber sabido resistir a un acto particular, o bien, más frecuentemente, por haberse aplicado en una tarea incompatible con el acto en cuestión. No obstante, la represión de un acto raramente es beneficiosa a largo plazo, ya que pueden nacer nuevos comportamientos, aún más raros que el precedente; hay que renovar incesantemente los esfuerzos para comprender el comportamiento del individuo autista y la función que cumple para él dicho comportamiento.

Aunque se argumente a favor de un análisis funcional, está claro que es muy difícil aplicar este análisis en el contexto del autismo, precisamente porque aquí los comportamientos no siguen siempre el esquema tradicional de causa y efecto, por lo que es difícil descubrir exactamente qué es lo que, en tal o cual situación, provoca un tipo de comportamiento especial. En muchos aspectos se trata de “estar dispuesto a creer lo increíble” e intentar tomar mayor distancia con respecto al conocimiento intuitivo que tenemos de las reacciones comportamentales, para imaginar lo que pasa.

Aunque el comportamiento se preste a un análisis funcional, es evidente que habrá que abordar éste en varios frentes, atacando a las causas principales y no a los síntomas, se conseguirán resultados duraderos. Como acabamos de sugerir, suprimir el síntoma sólo proporcionará una solución a corto plazo, con el riesgo incluso de agravar el problema a largo plazo. En el nivel más elemental, el comportamiento puede ser raro simplemente porque se trata de una reacción primaria, la única que el niño tiene en su repertorio. De este modo, un niño girará las ruedas de un cochecito porque no comprenderá el significado simbólico de “jugar a cochecitos”, o bien olfateará a la gente porque interpretará más fácilmente las informaciones que le proporciona el sentido olfativo que las de la vista o el oído. De este modo, el comportamiento ya no parecerá raro en cuanto el educador comprenda esto, y el problema se “atenuará” o al menos se redefinirá como una necesidad de ayudar al niño a alcanzar un nivel de funcionamiento cognitivo mejor. Por lo tanto, podemos interpretar que la dificultad es de orden cognitivo más que social.

Por ejemplo si se identifica que un cierto ruido o un cierto grado de decibelios es el factor que desencadena un comportamiento, sería razonable deducir que el niño siente este estímulo de una forma aversiva. Precisamente este último indica que es así a través de su comportamiento (en otras palabras el comportamiento es una forma primitiva de comportamiento, lo que es alentador), a no ser que se sirva del comportamiento para obstaculizar al estímulo. Una opción pedagógica razonable sería la que consiste en desembarazarse del estímulo aversivo, bien suprimiéndolo o bien procurando un obstáculo próximo al niño (*“proximal block”* ; es decir algo que haga pantalla entre el estímulo aversivo y los órganos sensoriales), por ejemplo tapones para los oídos, pero esto no siempre es fácil ni aconsejable. Para que el aprendizaje autónomo del niño autista sea benéfico a largo plazo, sería aconsejable enseñarle una forma diferente de comunicar su angustia, diferente a su comportamiento raro. Por supuesto, otra opción consistiría en intentar desensibilizar al niño ante el estímulo.

En lo que se refiere a enseñar al niño a fiarse menos de los sentidos próximos que son los sentidos del olfato y el tacto, y más en los de la vista y el oído, que son más aceptables

desde un punto de vista social, se impone una mayor cooperación entre la investigación en el campo psicológico y la investigación en el campo biológico. En vista de lo que sabemos actualmente, podemos señalar que es muy cruel impedir al niño autista comprender el mundo a su manera y forzarle a extraer sus informaciones a través de canales sensoriales que quizás sean falsos o desconcertantes para él.

4.7. El negativismo en las interacciones sociales

El problema que se plantea

Una vez que se ha comprendido de qué forma aprenden los niños no autistas a negarse y a someterse a ciertas exigencias, veremos las dificultades que encontrará el individuo autista en este campo. Se habla de negativismo cuando una persona rechaza adrede el someterse a ciertas exigencias, el término negativismo es más fuerte que el de “desobediencia”, la cual sugiere que una persona que puede efectuar una tarea no responde como debiera a la solicitud que se le hace. Las opiniones y los resultados de las investigaciones llevadas a cabo sobre el negativismo parecen estar divididas, aunque un cierto número de estudios haya revelado la presencia de negativismo en los contextos sociales que implican a los niños autistas.

No obstante, lo que se pone de manifiesto claramente es que estos comportamientos, que se pretende negativistas, dependen enormemente de la complejidad de la tarea a ejecutar. Si las tareas están al alcance del niño, observamos que los comportamientos no-cooperativos son menos numerosos en él. Obedece más a las peticiones verbales de las que se esperan respuestas no verbales que a las peticiones verbales que requieren respuestas verbales, sin duda porque reaccionar es más fácil que hablar. Una forma manifiesta de limitar el negativismo es estructurar la tarea que el niño debe cumplir con el fin de colocarla a su alcance. Parece que cuanto más estructurada esté la tarea, el niño autista obtendrá mejores resultados en el aspecto escolar y social. El programa TEACCH ha demostrado de una manera convincente que una estructura es eficaz y que el individuo sabe exactamente qué hacer, cuándo y dónde.

En los niños con un desarrollo normal encontramos una cierta predisposición para acceder a las peticiones de los adultos, y en el caso contrario los adultos pueden interpretar su actitud como negativista, cuando en realidad el niño no es capaz de acceder a la petición, bien porque su atención es débil o bien porque no sabe reflexionar sobre la situación. En cierto sentido, esta predisposición a someterse a una petición no existe en los niños autistas, en la medida en que no consiguen comprender lo que entendemos por situación social, lo cual es necesario si se quiere responder como se debe. Por tanto, el término de “no-obediencia”, en lugar de “negativismo”, describe quizás mejor su actitud, en la medida en que no rechazan deliberadamente acceder a cualquier petición, sino que les falta la aptitud para comprender esa situación.

Enfoques pedagógicos

En general es correcto decir que al niño autista le gusta hacer lo que le gusta hacer. Con esto se toca uno de los aspectos cruciales del autismo, es decir que el individuo resiste a los

cambios que se quieren introducir en su rutina y adopta comportamientos estereotipados y repetitivos. Habitualmente, la actitud negativista sólo aparece cuando se introduce un nuevo comportamiento. Sin embargo, esto no es sistemáticamente una forma de resistir a lo que es nuevo; puede tratarse de una forma de protestar contra lo que está establecido y es aburrido. Otro rasgo característico del autismo parece ser la falta de entusiasmo para realizar actos cuando se les pide, posiblemente porque el niño autista no ve la utilidad de la demanda (no se imagina en absoluto que los demás poseen unas intenciones precisas y no se encuentra en él el deseo innato que consiste en agradar). Por consiguiente, si no consigue abordar un problema, al que ya se ha enfrentado con éxito antes, sea quizás porque no consigue tener la motivación necesaria.

A veces, el educador atribuye una actitud negativista al niño autista cuando en realidad ha comprendido o interpretado mal lo que tiene que hacer. Esto ocurre muchas veces cuando el educador plantea preguntas que para él tendrían necesariamente respuestas relacionadas con el mundo real. Por ejemplo, si el educador tiende un objeto y hace al mismo tiempo una pregunta de tipo “¿Qué es esto?”, espera una respuesta evidente, mientras que el niño autista no ve necesariamente que este gesto quiera llamar la atención recíproca sobre el objeto en cuestión, de forma que cree que la pregunta indica que se espera una respuesta verbal adquirida y “universalmente correcta”. El niño dará a la pregunta una respuesta que era correcta en otra situación; por ejemplo responderá “un balón” cuando el profesor muestra una “cuchara”. No se trata de negativismo aunque a veces se interprete como tal.

También ocurre que los niños vuelven a una estrategia primaria que consiste en recoger sistemáticamente cada vez, el objeto que se encuentra más cerca de la mano derecha, porque han “olvidado” o nunca han sabido verdaderamente que existe otra forma de responder. Esperan que el educador les “sople” la estrategia correcta que hay que emplear porque no pueden buscarla por ellos mismos, de entre su repertorio, aquellas estrategias que le permitirían resolver el problema.

Existen algunos casos auténticos de negativismo pero son pocos; lo que los provocan o mantienen es el efecto que tienen en el educador y que el niño piensa que son interesantes. El remedio pedagógico contra el negativismo dependerá del trabajo de detección realizado al comienzo para aislar “la causa”. En la mayoría de los casos se identifica fácilmente el remedio que hay que aplicar una vez que se ha realizado el trabajo de detección.

4.8. La formación de las relaciones con sus iguales

El problema que se plantea

Ya hemos señalado la tenacidad del problema que atañe al campo de la relación entre el individuo autista y sus semejantes. Existe una anomalía persistente que caracteriza la relación que establece el niño autista con sus semejantes. Esta anomalía se distingue muchas veces por la falta evidente de actividades llevadas en cooperación con los demás, por la poca reciprocidad que une a los niños autistas con sus semejantes, y por todo el tiempo que pasan sin hacer nada o que dedican a actividades estereotipadas. Pocos niños autistas se hacen amigos íntimos, aunque algunos forman una red de cómplices con los que comparten un mismo centro de interés.

La falta de empatía desemboca a menudo en el aislamiento, que será mayor cuanto más avance la edad del individuo, y ésta es una de las constantes que se encuentran en el desarrollo a-normal que caracteriza el autismo. Esto se debe principalmente a tres razones:

- a) Las amistades que se entablan en el marco de un desarrollo normal sirven de contextos dentro de los cuales nacen ciertas competencias elementales, o bien se consolidan y se elaboran (por ejemplo la comunicación social, los conocimientos que permiten la inserción en el grupo y la cooperación, el control de los impulsos, el conocimiento de uno mismo y de lo que nos rodea). Sería difícil probar, en términos absolutos, que los vínculos de amistad son la condición *sine qua non* para el desarrollo de estas competencias, pero se acepta generalmente que si el niño entabla relaciones normales con sus semejantes, existe una garantía fiable de su equilibrio mental en la edad adulta.
- b) Las amistades son un banco de recursos emotivos y cognitivos que mejoran la adaptación del individuo. Los niños consiguen adaptar sus pensamientos y sus sentimientos con más facilidad en función de las reacciones de sus semejantes que a partir de las relaciones que tienen con los educadores o con aquellos que se ocupan de ellos, ya que estos últimos están menos de igual a igual. La necesidad de conseguir un grupo es uno de los factores decisivos que motivan al individuo a desarrollar todo un conjunto de competencias de cooperación y colaboración. Es importante reconocer que las competencias co-activas (lo que resulta de participación, de la negociación, etc.) son comportamientos racionales que tienen una profunda incidencia en el desarrollo del niño.
- c) Las amistades que establece el individuo durante la infancia anuncian las relaciones que entablará en su vida adulta y son los modelos de ellas, y está probado que un niño que no tiene amigos está “en peligro” desde un punto de vista afectivo y social. Es quizás en el contexto de las amistades infantiles entre personas del mismo sexo, donde desarrollan los niños sus facultades de futura intimidad.

Aunque hemos subrayado la importancia de las amistades entabladas durante la infancia, y teniendo en cuenta que el desarrollo humano se caracteriza por su flexibilidad- es evidente que hay que considerarlas como un elemento más del desarrollo más que como una necesidad. No obstante, los niños autistas tienen que desarrollar sus modelos de comportamiento sin beneficiarse de los contextos sociales de aprendizaje que representan las amistades. Por tanto tienen esta doble carencia: por un lado, una dificultad innata para construir competencias sociales, y por otro les está vedado el acceso a los contextos mismos donde se ponen en práctica y se elaboran estas competencias.

Enfoques pedagógicos:

La estrategia pedagógica deberá iniciar un ataque en los dos frentes. En uno de los frentes, el objetivo será desarrollar las relaciones de amistad, así como las competencias necesarias para la conversación inicial, que permitan a los individuos integrarse en un grupo, mantener el tema de la conversación que tiene el grupo, intercambiar informaciones, reconocer lo que les interesa a los demás tanto como a uno mismo y hablar de ello. En el

otro frente, se deberá reconocer que le será difícil adquirir estas competencias, y que muchos puede que no las alcancen nunca. Por tanto, es necesario:

- a) asegurarse de no insistir demasiado sobre el aprendizaje en grupos de colaboración, no sea que se desatiendan las aptitudes escolares por otro lado.
- b) intentar enseñar estos aspectos del desarrollo que normalmente se “aprenderían” en el marco de grupos de amigos. Formarán parte de lo que hay que enseñar al niño de más edad o al adolescente: la normativa que es importante respetar en cualquier circunstancia (las normas castigadas penalmente y las normas de seguridad, por citar dos ejemplos) y las que se pueden eventualmente modificar e incluso infringir en función de las circunstancias. Además, aunque resulte difícil, es importante que aprendan que para mantener una amistad puede ser necesario no ir a “contar” a una persona del entorno algo que ha hecho un amigo y que no debiera haber hecho, al menos mientras no tenga repercusiones negativas para él. También es imprescindible intentar enseñarle cómo rechazar con firmeza las proposiciones que les incomoden. Es una tarea difícil ya que difícil es hacerles reconocer lo que sienten y esto puede ir en contra del aprendizaje previo de cómo tolerar las proposiciones y las muestras afectivas procedentes de los demás. El educador debe recordar que no podrán compartir sus ansiedades con sus semejantes, ni establecer normas colectivas de comportamiento con ellos.

Se han obtenido algunos logros en la ayuda a los niños autistas a mezclarse con los demás y jugar con ellos, aunque no se haya conseguido exactamente hacer que entablen amistades. Se pueden citar los ejemplos alentadores de dos trabajos: el trabajo que está realizando Schuler (sin publicar) y que trata de los juegos en medios integrados; asimismo el trabajo en medios especializados que anima a los individuos a contar con sus compañeros más que con el profesorado y que trata de enseñar los signos exteriores del comportamiento amistoso. El hecho de que se enseñen las manifestaciones externas de la amistad, independientemente de los vínculos afectivos sobre los que se basan normalmente, puede parecer algo inútil, pero tener un amigo, aunque sólo sea superficial, puede servir para el desarrollo del individuo (de acuerdo con las tres “razones” que se han citado antes), y permite acceder a una vida social más rica así como a una mayor comprensión social.

Está demostrado que los niños afectados por el autismo establecen más contactos con los demás si las personas con las que se encuentran no son autistas, y que los grados de interacción aumentan si estas personas están formadas especialmente para apoyar y reforzar los comportamientos sociales. Al contrario de los comportamientos sociales, en los que el individuo es pasivo y de los que se puede esperar una cierta generalización a otros contextos sociales, los comportamientos sociales en los que el individuo inicia el contacto activamente tienden por su parte, a no prestarse a la generalización.

4.9. La falta de actividades lúdicas sociales y simbólicas

El problema que se plantea

En este mismo capítulo, hemos subrayado la importancia de la imitación y de las actividades mentales simbólicas. Los niños autistas manifiestan un comportamiento lúdico muy restringido y no consiguen aprender copiando a los demás. Se dedican a la manipulación elemental de los objetos, pero tienen menos posibilidades de actuar espontáneamente a una actividad lúdica de carácter funcional o simbólica. Normalmente sus juegos son estereotipados y repetitivos y no simbólicos o imaginativos. Incluso cuando juegan a “hacer como” es de forma repetitiva e invariable. Por otra parte, establecen interacciones con sus iguales con muy poca frecuencia, de forma que los juegos en común son escasos, e incluso inexistentes, exceptuando los juegos de pelea y de pillar.

Es interesante constatar que la frecuencia de sus interacciones sociales aumenta y que la de sus actividades en solitario disminuye cuando se encuentran con niños no autistas durante largos períodos (por tanto, está claro una vez más que tienen un efecto sobre el entorno social y que éste tiene a su vez un efecto en ellos). No obstante, está demostrado que la frecuencia de comunicaciones verbales y la de juegos apropiados, tiene pocas posibilidades de aumentar de forma significativa y duradera, a menos que exista una enseñanza estructurada.

Enfoques pedagógicos

Está demostrado que los individuos autistas pueden aprender a desarrollar algunos aspectos del juego simbólico al cabo de un cierto tiempo, y que se puede acelerar el proceso si se les dan instrucciones. Se ha sugerido que lo que conduce a la falta de juego simbólico, no es una falta de aptitudes sino una falta de motivación, ya que la actividad simbólica tendrá lugar si se solicita, aunque no se sepa muy bien en qué medida conservará su valor simbólico un juego en el que se participa a petición del adulto. Este último punto sugiere que no basta con enseñar al niño nuevas formas simbólicas de jugar, sino que también hay que enseñarle, a través de la reflexión, a tomar conciencia de que puede jugar de ese modo. Esto también puede explicar lo que tiene lugar en los juegos colectivos en los que funciona bien la integración de los niños autistas: los demás niños pueden “soplar” al niño autista los comportamientos de la actividad simbólica que debe adoptar, de forma que no tiene más que unirse a ellos.

Sin duda, existen niños autistas en los que vienen a añadirse otras dificultades a nivel de aprendizaje, y a quienes enseñar este juego simbólico requeriría un esfuerzo desmesurado. Por otro lado, los educadores se preguntan sobre el valor de enseñarles una competencia que no se puede llamar de supervivencia, cuando quedan tantas cosas por enseñarle. Es impensable, si no se está directamente implicado en la situación, que el educador decida cuáles deberían ser estas prioridades, pero recordemos que con que el niño haga un amago de juego simbólico se hace atractivo para los demás compañeros de juego y pueden de este modo, integrarse en su juego, lo cual constituye una experiencia que sin lugar a dudas es enriquecedora bajo muchos otros aspectos.

4.10. Estudio de un caso

4.10.1. Establecer amistades

“Peter era un niño autista de trece años que, entre otras cosas, tenía dificultades de importancia media en el aprendizaje. Su expresión oral se limitaba a frases cortas y a menudo se presentaba en forma de ecolalia, tanto inmediata como diferida. Cooperaba sobre todo con los adultos y dependía de ellos para estructurar su aprendizaje, tanto en el medio escolar como en el social. Durante la semana estaba interno en una escuela especializada. Sus padres habían intentado hacerle más autónomo con respecto a ellos, haciéndole participar, el sábado, el domingo y en los períodos de vacaciones escolares, en un club de tiempo libre para personas con problemas de aprendizaje, la mayoría de ellos no autistas. Peter se las había arreglado bien mientras estaba dirigido por un adulto; se interesaba por los demás niños aunque le intimidaban un poco y no era nada popular entre ellos. Sus padres se daban cuenta de que estaba sólo y deseaban que hubiera un amigo que viniera a verle los fines de semana y durante las vacaciones.”

El problema era doble: en primer lugar había que encontrar la forma de implicar a Peter en actividades de grupo los fines de semana para tenerlo ocupado y romper con su aislamiento, y en segundo lugar había que enseñarle a hacer amigos.

El primer problema fue el más fácil de resolver: los padres publicaron un anuncio para encontrar un estudiante benévolo dispuesto a convertirse en su amigo, y eligieron a un joven de dieciocho años que acababa sus estudios en el instituto antes de entrar en la universidad. Este joven dedicó una buena parte de su tiempo a visitar a Peter en su escuela, a informarse sobre él y el problema del autismo. A continuación, organizó breves salidas con Peter y comenzó a visitarle durante el fin de semana. Le hacía compañía durante un rato en el club de los fines de semana, ayudándole a entrar en las actividades, y le llevaba a pasear por el campo o a nadar a la piscina. Los padres de Peter compraron un tándem para que pudiera andar en bicicleta con su “amigo” y el joven comenzó también a llevar a Peter al cine, a la discoteca (organizada para los individuos con dificultades a nivel del aprendizaje) y le enseñó algunos juegos sencillos de naipes.

La vida de Peter cambió de forma espectacular, en el sentido de que los fines de semana estaban ahora repletos y que sus relaciones con sus hermanos y hermanas eran mucho mejores ahora que ya no se sentían obligados a distraerle. A veces acompañaban a Peter y a su amigo en los paseos en bicicleta o al cine, de forma que las salidas en familia resultaban más fáciles, incluso cuando el amigo no formaba parte de ellas. Aunque el joven tomó afecto a Peter, al cabo de un año, cuando ingresó en la facultad, tuvo que abandonar sus visitas periódicas. Se constató entonces un cierto retroceso en Peter, durante el tiempo que duró la formación de un nuevo voluntario que fuera a visitarle. Sin embargo, no tardó en aceptar este nuevo “amigo” y de ese modo se resolvió esta parte del problema.

Aunque hubiera sido más sencillo enseñarle los comportamientos de “la amistad” con sus semejantes no autistas, por razones de comodidad se decidió enseñarle cómo hacerse amigos en su escuela. La primera etapa consistió en hacerle depender menos de su entorno adulto y más de sus iguales. Todas las actividades que le gustaban se transformaban en un momento o en otro en actividades comunes a compartir con otros. Por ejemplo, Peter no

podía ir a nadar hasta que no hubiera encontrado un compañero para que fuera con él; tenía que elegir un “amigo” que fuera a comer con él y que se sentara a su lado; cuando iba a pasear por el campo tenía que andar lo más cerca posible del compañero elegido de forma que casi le tocara (no se buscaba el contacto en sí mismo, sino que de vez en cuando debía comprobar que estirando la mano podía tocar a su compañero). A continuación se introducían nuevas actividades que necesitaran un compañero. Por citar un ejemplo, se enseñaron bailes folklóricos a la clase de Peter y nuevos juegos de sociedad.

Una vez acostumbrado a participar en las actividades con un amigo en especial, se intentó darle otros individuos más atrayentes, de manera que el intentara espontáneamente su compañía. Una parte de la autoridad del educador o ayudante se delegó en Peter y sus compañeros. Por ejemplo, decidían por turnos cuándo era el momento para ir a comer y repartían las bebidas y las galletas a la hora de la merienda; el “monitor” elegido para ese día estaba encargado también de repartir las pegatinas a modo de puntos buenos (en este caso la pegatina indicaba quién había trabajado bien). Peter consiguió de este modo interesarse mucho más por sus compañeros, y el hecho de que se diera más poder a sus semejantes, unido a “la obligación” de acompañarse mutuamente en las actividades, hicieron que a partir de entonces, Peter “eligiera” espontáneamente un compañero de juego cuando se presentaba la ocasión. Esto podía funcionar o no según el compañero elegido. Peter aprendió pronto quién era el que “respondía” más fácilmente a sus proposiciones, de forma que comenzaron a entablarse amistades digamos que “naturales” en la escuela, dentro de la clase y esto también se repetía por la tarde en las actividades de ocio.

4.10.2. Responder a las proposiciones no convenientes

“Petra era una adolescente autista de quince años que presentaba graves trastornos de aprendizaje. Sus facultades de expresión oral eran satisfactorias pero las de comprensión eran limitadas. Superficialmente era muy sociable. Le gustaba que la tocaran, especialmente si acababa en cosquillas, y a ella le gustaba acariciar la barba y el cabello de la gente, especialmente los cabellos rizados de los Antillanos. A menudo se aproximaba a la gente, aunque no los conociera les cogía la mano y se la llevaba a su cuerpo. A veces no decía nada y tan sólo se reía; otras veces decía la palabra “cosquillas”. Petra había recibido algunos cursos de educación sexual en la escuela, pero esta educación se limitaba a la presentación física de los hechos. Petra sabía qué hacer cuando le bajaba la regla, aunque no controlaba la noción de intimidad, de manera que cuando la tenía lo anunciaba públicamente a todo el que quisiera oírlo, haciendo descripciones explícitas. Como había “aprendido” de dónde vienen los bebés y cómo se conciben, se interesaba por el fenómeno del embarazo (incluso llegando muchas veces a preguntar a los hombres con barriga “¿cuándo va a salir su bebé?”, al igual que les preguntaba a las mujeres), y se interesaba también por los órganos sexuales del hombre y la mujer y sus características. Este comportamiento ponía de manifiesto cuán necesario era el aprendizaje de la intimidad en lo referente a higiene y sexualidad. También ponía en evidencia lo vulnerable que era a las proposiciones sexuales, y por lo tanto había que enseñarle a rechazar las no deseadas. Al mismo tiempo había que tener cuidado

de que, por excesiva cautela rompiera todo contacto con los demás, ya que su interés por el contacto humano la había hecho más sensible y había enriquecido su calidad de vida.”

Uno de los principales problemas que se encontraron estaba en que Petra, al igual que otras personas afectadas por autismo, no era capaz de reflexionar sobre sus sentimientos, ni de hablar de ellos a los demás. Por lo tanto, al contrario de lo que ocurre con otros niños, no se le podía enseñar a rechazar las proposiciones que le incomodaran ya que no era capaz de reconocer exactamente cuándo se sentía incómoda. En consecuencia, había que identificar unas normas que se pudieran enseñar a Petra y que ella pudiera aplicar por sí misma, sin tener necesidad de identificar sus emociones personales ni las motivaciones de los demás. Esto hacía que este aprendizaje fuera algo rígido y artificial, pero se pensó que era mejor que no hacer nada.

Para que el comportamiento de Petra fuera más aceptable desde el punto de vista social y menos provocador, se le enseñó el “carácter privado” de la limpieza y la higiene. Había aprendido a lavarse en privado y a ponerse bien la ropa antes de salir de los lavabos. Entonces se le enseñó que este carácter privado se aplicaba también a lo que tenía que decir sobre la limpieza o la regla, y que tenía que contactar con un adulto de sexo femenino, preferentemente la persona que estaba encargada de ella en la escuela, para decirle discretamente que le había bajado la regla. Se dirigió a diferentes personas de sexo femenino, en función de su disponibilidad. Este aprendizaje necesitó varias semanas de práctica en forma de juegos de roles antes de venirle la regla, varias semanas dedicadas también a decirle e indicarle cómo había que proceder. Lo importante era que la enseñanza tratara de lo que había que hacer, no de lo que no había que hacer. Una enseñanza centrada en el aspecto negativo hubiera hecho que el aprendizaje del comportamiento adecuado fuera aún más difícil, sin contar con que Petra se hubiera dar cuenta de que con este comportamiento ejercería un cierto poder sobre su entorno adulto, con lo cual podía acentuarse aún más el comportamiento “embarazoso” con el único propósito de observar el efecto que provocaba en los demás.

Una vez que Petra asimiló el carácter privado de las funciones corporales, se le enseñó que si había “personas extrañas” que intentaran realizar tocamientos en las partes íntimas de su cuerpo o hablaban de hacerlo, tenía que decir que “no” y contárselo al adulto del que dependía (persona encargada de ella en la escuela / padre o madre). Para ello se practicaron varios juegos de roles. Se planteaba un problema: era difícil identificar quién era el extraño en el contexto de juego y generalizar a continuación, esta conducta practicada familiares, a supuestos contextos que implicaran a verdaderos extraños. En la práctica también se le enseñó qué tipo de tocamientos y signos de afecto podía permitir a todo el mundo, y cuáles podía permitir a un número limitado de individuos. La tarea consistente en identificar a los extraños, fue sustituida por una tarea más fácil que consistía en identificar a los que había que considerar como próximos. Para comenzar se dio a Petra una lista de personas íntimas que sólo comprendía a sus padres y a su hermana pequeña. Más tarde se le enseñó que cuando conocía a una persona desde hacía mucho tiempo (se entendía con esto que había estado en contacto con ella más de diez veces), podía comentar con la persona encargada de ella si era posible incluir a esta persona entre los íntimos. Se le dijo que sólo tenía que

autorizar a los íntimos a hacerle cosquillas, y que el programa creado para ella consistía en enseñarle otros medios de establecer contactos con la gente, también agradables. De este modo, se le enseñaron juegos que únicamente necesitaban un contacto con las manos, como los pulsos o el juego de la “mano sobre mano”.

4.10.3. Hacer frente a la pérdida de un ser querido

“Faisel era un niño autista de nueve años que tenía dificultades añadidas de aprendizaje. Tenía un hermano gemelo con un desarrollo normal. No verbalizaba pero sabía comunicar sus necesidades a través de signos aislados. Su lenguaje de signos comprendía unos 150 signos pero sólo los utilizaba espontáneamente cuando tenía que solicitar alguna cosa. Le gustaba jugar a peleas, sobre todo con su padre. El resto del tiempo prefería que le dejaran sólo y se contentaba con hacer movimientos con la mano, estereotipados y elementales.

Un día, cuando Faisel estaba en la escuela, su padre sufrió un ataque cardíaco y murió. Una institución de asistencia se ocupó de Faisel que no regresó a su casa hasta que pasó el entierro, una semana después de producirse la muerte. Inicialmente había protestado por el cambio ocurrido en su rutina, pero no tardó en acostumbrarse. Su madre había dicho en la escuela que no quería que informaran a Faisel de la muerte de su padre y que ella misma lo haría cuando volviera a casa.

De vuelta a casa, no manifestó en un principio signos de angustia; su madre le dijo que su padre estaba en el paraíso y que no volvería más. Esto pareció perturbar un poco a Faisel sin que se supiera verdaderamente en qué medida comprendía lo que había pasado. Cuando llegó la hora en la que su padre solía regresar a casa, Faisel empezó a manifestar signos de contrariedad; comenzó a aporrear la puerta, a dar patadas y a reclamar a su padre mediante signos. A continuación, entró en la habitación de sus padres, abrió el armario en el que estaban las ropas de su padre y vio que las habían retirado. Se puso a llorar sin que se consiguiera consolarlo, al tiempo que sacudía la puerta del armario. Continuó así durante varias horas y costó mucho trabajo convencerle de que comiera algo y se acostara. A la mañana siguiente, la primera cosa que hizo fue volver al armario de su padre y continuar sacudiendo la puerta y llorando. No se consiguió convencerle de que subiera al taxi para ir a la escuela, y su madre, al límite de sus fuerzas, pidió ayuda a la escuela por teléfono.

Se le habló a Faisel de la muerte de su padre, pero tuvo poca repercusión en su comportamiento; se intentó distraerle pero sólo se consiguió a medias. Una vez que el educador y su madre le convencieron para ir a la escuela, todo se desarrolló bien; cuando regresó a casa estaba tranquilo, pero cuando llegó la hora en que volvía su padre, se encaminó hacia su armario y se puso a llorar. Se hizo una reunión para discutir el problema; se concluyó que sin duda Faisel echaba de menos a su padre, no sólo en el

sentido amplio del término, sino también porque era lo más importante para él: como compañero de pelea después de las horas de escuela. No se intentaba minimizar la realidad de la angustia de Faisel o su extensión, sino que se sugirió una solución para ayudarlo a vencer su tristeza. Un joven asistente social, que trabajaba con la escuela, comenzó a acompañar a Faisel a su casa cada día después de la escuela y Faisel jugaba con él a peleas al igual que hacía antes con su padre. Todo iba sobre ruedas; Faisel estaba muy feliz de jugar con el joven, incluso después de la hora a la que antes regresaba su padre. Cuando se interrumpía el juego, Faisel aceptaba cenar, bañarse y acostarse; no iba hacia el armario y tampoco mostraba nada que hubiera podido interpretarse como otros signos de angustia. Esto duró dos semanas, a continuación de las cuales el asistente social instauró, una vez a la semana, una sesión de pelea en la escuela, antes de enviar a Faisel a su casa en taxi. Faisel aceptaba esto y progresivamente se pasó a dos sesiones de pelea en la escuela por semana, después a tres, etc., hasta que todas tuvieron lugar en la escuela, Faisel no manifestó más signos de angustia en su casa.

Daba la impresión de que Faisel había superado la tristeza causada por la muerte de su padre, aunque su madre decía que de vez en cuando todavía iba a la habitación de sus padres, abría la puerta del armario y miraba el espacio vacío, con aire de tristeza. Dos o tres meses después de la muerte de su padre, cuando su madre había comenzado nuevamente a visitar a los amigos, Faisel pareció comenzar a desarrollar un nuevo comportamiento obsesivo. Allá donde se encontrara, subía las escaleras a todo correr e intentaba entrar en el desván. No había ningún factor especial que pareciera iniciar este comportamiento, y si conseguía entrar en el desván, miraba alrededor suyo durante un momento, y después adoptaba un aire contrariado y se enfadaba, llegando incluso a pegar a su madre si ésta intentaba hacerle salir. Este problema se planteó en la siguiente reunión que tuvo lugar para estudiar sus progresos. Nadie sabía cuál era el origen de este comportamiento hasta el día en que su hermano gemelo reveló la forma en la que hablaba a Faisel de la muerte de su padre. “Yo siempre le digo que está allí arriba” dijo, acompañando sus palabras con gesto del dedo. Los participantes se dieron cuenta entonces de que para Faisel “allí arriba” significaba el desván, de forma que su nueva obsesión tomaba sentido: buscaba a su padre cada vez que se encontraba en un nuevo edificio. Evidentemente, ayudar a un niño sin expresión oral a que haga frente a la pérdida de un ser querido, presenta considerables problemas. A veces, lo único que echaba de menos Faisel era la forma concreta que tenía su padre de comportarse con él, y otras veces también era consciente de él como persona y le buscaba por todas partes. Lo único que se pudo hacer fue demostrarle que se comprendía esta tristeza que era totalmente natural, e intentar aclarar malentendidos que pudieran surgir de la utilización del lenguaje que nosotros hacíamos.

La muerte es un tema que se presta a numerosos eufemismos, e incluso el niño autista que tiene expresión oral se encuentra desconcertado si se le dice que un ser querido “reposa en paz” o que “se ha ido al paraíso”, etc. Ya se encuentren los niños dotados o no de expresión oral, se aplican los siguientes principios:

- a) Intentar suplirlo en lo posible con las actividades practicadas con el ser querido, en este caso las sesiones de pelea con Faisel.

- b) Utilizar un lenguaje claro para hablar de la muerte e ilustrarlo con ejemplos obtenidos de experiencias sacadas de la naturaleza, por ejemplo la muerte de los insectos o las plantas.
- c) Hablar del difunto aunque eso moleste al niño; la tristeza es una forma natural de reaccionar ante la pérdida de un ser querido y es más sano dejar que la tristeza se exprese. Para ayudar al niño que no tiene capacidad verbal a acordarse de alguien, se pueden utilizar fotos.

4.11. Resumen

- *En el sujeto autista faltan las estrategias elementales consistentes en fijar la vista e indicar con el dedo la llamada de atención y orientarla; pueden ser útiles los enfoques estructurales para instalar el mecanismo psicológico que permita a los individuos captar la atención que desean, pero el mejor método para enseñar la atención recíproca es copiar el proceso de aprendizaje tal y como se presenta en el desarrollo normal (es decir, observando en qué dirección mira el adulto y mostrando que se tiene una reacción ante esto).*
- *Sin duda se constatarán diferencias en la forma que tienen los individuos autistas de reaccionar ante la imagen de sí mismos; la forma más provechosa de hacer que desarrollen y utilicen esta consciencia de sí mismos como “participantes”, serán unos períodos estructurados dedicados a una reflexión que trate de ellos mismos haciendo alguna tarea.*
- *En el autismo encontramos dificultades para reconocer los estados afectivos de los demás y para traducir emociones a través de las expresiones de la cara; los individuos autistas podrán aprender lo que son los estados afectivos si se les explica de forma explícita su estados afectivos y los de los demás.*
- *En los autistas, la calidad recíproca de los intercambios visuales no sigue la norma: para suscitar un comportamiento visual adecuado se podrá hacer hincapié en la finalidad que se busca, asegurarse de su pertinencia para el niño autista, utilizar el vídeo, imitar más al niño.*
- *Otra característica es que los individuos autistas se muestran muy distantes desde el punto de vista físico; se puede afrontar este aspecto de su comportamiento de dos formas: bien se fuerza a la persona autista a establecer un contacto ejerciendo presión y empujándole, o bien se acepta el comportamiento existente y se le agarra de la mano considerándose que a través de él el adulto inicia un contacto.*
- *Un comportamiento aparentemente extraño puede cumplir una función para el individuo; un análisis funcional de los comportamientos debería permitir al personal competente atajar las causas principales en lugar de los síntomas.*
- *Es mejor hablar de no-obediencia en lugar de negativismo cuando se describe la*

actitud de los individuos autistas; redefiniendo las situaciones y buscando las causas, es como se podrá avanzar.

- *Los individuos autistas deben desarrollar sus modelos de comportamiento sin beneficiarse de los contextos de aprendizaje social que representan las amistades; se les debe proporcionar competencias en el valor de las funciones para que puedan desarrollar amistades. También habrá que aceptar que encuentren dificultades especiales en este campo, de manera que para cualquier otro aprendizaje que emprendan, no podemos contar con su aptitud para imitar a sus iguales.*

CAPÍTULO 5

LOS PROBLEMAS SOCIALES VINCULADOS CON LA ESCOLARIZACIÓN

5.1. La “relación” educador/alumno

El problema que se plantea

Los problemas sociales que hemos indicado anteriormente tienen importantes repercusiones en la enseñanza y concretamente en la clase. Todo el proceso educativo se basa en la noción de que el educador es el mediador que facilita el aprendizaje. Si el alumno está desconcertado por esta interacción social, esto tendrá evidentemente repercusiones sobre la organización del programa escolar.

Enfoques pedagógicos

Existen enfoques especiales que se basan en metodologías específicas y/o en aprendizajes asistidos por ordenador para algunos aspectos del programa. Esto se impone en ciertos casos para evitar que se estancuen los progresos escolares, pero debería ir acompañado paralelamente de un programa encargado de enseñar al niño cómo aprender en contextos sociales. La misma situación en la que se desarrolla la enseñanza debería hacer tantos ajustes como el niño, sabiendo que este último puede que no sea capaz de realizar esos ajustes.

Algunos enfoques pedagógicos son más alentadores que otros, en el sentido de las competencias sociales específicas que se requieren o se desarrollan. El método pedagógico conocido con el nombre de “la Injerencia Mínima” (*Low Intrusion Teaching*) (NAS, 1993) no orienta las acciones del niño hacia un orden del día elegido por el educador, pero tienen un enfoque muy centrado en el niño y se elaboran en torno a las reacciones espontáneas de éste. Con este fin, el método de Injerencia Mínima actúa de una manera discreta, con un educador que hace modestas sugerencias y que trabaja al lado del niño, mientras que el método de la Opción es más directivo, comentando y elaborando lo que hace el niño, de una manera enérgica y entusiasta. Estos métodos resultan útiles cuando se quiere desarrollar un comportamiento espontáneo y permitir que el niño controle más su aprendizaje.

No obstante, se pueden necesitar métodos más directivos cuando lo que hay que enseñar prioritariamente es una competencia social básica. En este caso, la estructura visual del entorno, añadida a los programas visuales hacia los que se puede dirigir al niño para cada etapa de la tarea a realizar (como hace el programa TEACHH) le ayudarán a abordar tareas de forma autónoma, sin que tenga que enfrentarse al mismo tiempo a las exigencias sociales del educador, lo que constituiría una dificultad suplementaria. Una aplicación

extrema de esta teoría, el aprendizaje asistido por ordenador, permite al niño autista controlar las tareas de orden escolar o cognitivo en un entorno liberado de cualquier distracción social, aunque también necesita una formación específica para aprender a generalizar estas competencias, si se quieren ver aplicadas en situaciones concretas de la vida cotidiana.

Aunque todas las investigaciones coinciden en concluir que los individuos autistas desarrollan nuevas competencias, la enseñanza estructurada en cursos integrados y especiales es la más interesante. Existen ciertos enfoques (originarios de Japón) en los que la enseñanza se realiza íntegramente dentro del marco del grupo y tienen ante todo el objetivo de enseñar la conformidad al grupo. Estos enfoques dan resultado (al menos en un número limitado de individuos autistas) en lo que se refiere a enseñar al niño a cooperar desde el punto de vista social y eliminar los comportamientos especiales y perturbadores que se encuentran en él, pero no hay nada que pruebe que permitan mejorar la comprensión, ni que permitan al individuo actuar independientemente del apoyo de la estructura colectiva.

5.2. El aprendizaje de la cooperación / colaboración y la integración

El problema que se plantea

Por razones teóricas, y otras que dependen de los recursos educativos disponibles, existe un interés cada vez más pronunciado en favor del aprendizaje de la cooperación y colaboración, bajo todas sus formas. Los problemas que encuentran los individuos autistas en el plano social ocasionan algunas dificultades. Se corre el riesgo de frenar sus progresos escolares, si se insiste demasiado en el aprendizaje de las competencias sociales en este tipo de situaciones de intercambio. Además, los problemas de orden social sobre los que hemos hablado indican que el hecho de integrarse debe considerarse como participación activa, y no únicamente cómo situarse en el espacio físico.

Enfoques pedagógicos

Es primordial recordar que no hay que esperar que el niño aprenda más de una cosa a la vez, ni añadir más de un elemento de dificultad al problema, introduciendo más de una variable a la vez. Vamos a considerar el ejemplo de John, un adolescente de dieciséis años afectado por autismo y sin expresión oral, que conseguía leer y escribir (aunque a un nivel rudimentario) en un medio escolar. Cuando se le pedía que hiciera las compras con la ayuda de una lista, la dificultad suplementaria que representaba la nueva variante social hacía que fuera incapaz de ejercer su capacidad de leer, con gran disgusto por su parte. Lo que necesitaba era una “lista” más directa y más accesible, en forma de imágenes que ilustraran los artículos a comprar, hasta que se sintiera menos amenazado por esta variante social. En tanto que educadores, tenemos que ser conscientes de los diferentes grados de dificultad que puede revestir la realización de una tarea, y aceptar que afectarán al niño en toda una gama de competencias que sin embargo ya están sólidamente establecidas.

Como ya hemos indicado, el grupo facilita generalmente el aprendizaje en el niño no autista, habiendo pocas posibilidades de que esto ocurra en el caso del alumno autista. El

educador debe ser muy claro en lo que se refiere a los aprendizajes a prioritar en este niño; si se trata de enseñar una nueva competencia o un nuevo conocimiento, más vale enseñárselo dentro del marco de una lección especial o a través de un aprendizaje asistido por ordenador. Si por el contrario, se quiere enseñar sobre todo la cooperación o la colaboración, la tarea que se le dará para que realice deberá ser conocida (al menos deberá serlo para el niño autista), de forma que se haga hincapié en los aspectos sociales de la cooperación y de la colaboración, que son nuevos y delicados. El educador debe ser consciente de la diferencia que existe entre:

- ⇒ enseñar el comportamiento de grupo (es decir cómo comportarse en grupo).
- ⇒ enseñar sirviéndose de las interacciones que tienen lugar en el grupo (donde se requiere un cierto grado de cooperación y colaboración para cumplir la tarea), y
- ⇒ enseñar en grupos (donde la única ventaja del grupo es permitir que el niño se concentre en una tarea y realizarla a pesar del efecto de distracción que provoca la presencia del grupo).

Las tres modalidades de grupo pueden resultar de gran utilidad para la educación de los alumnos autistas, pero el educador debe fijar claramente los objetivos y límites de cada uno de los contextos del aprendizaje y de la enseñanza.

5.3. La dependencia con respecto del educador

El problema que se plantea

A menudo los niños autistas son dependientes a veces excesivamente, de la aprobación del educador. El educador les es imprescindible para confirmar que sus reacciones son apropiadas y para decirles cómo iniciar el paso siguiente cuando tienen que resolver un problema. A veces puede ocurrir que ya no tomen ninguna iniciativa sin aprobación previa.

Evidentemente, cualquier niño puede en cierto momento y en cierto contexto, desarrollar vínculos de dependencia con respecto a los adultos o a sus iguales. Lo que da carácter excepcional a los niños autistas, es que no tienen puntos de referencia en términos de experiencias personales (por ejemplo la experiencia de cómo resolver un problema), y las consecuencias de apoyarse en otros o en su capacidad para organizar los pensamientos y acciones que se deriven. En resumen, la facultad de mediación sobre lo que se realiza, en cualquier situación, es deficiente en el individuo autista, y los mecanismos que hacen posible la toma de decisiones no se desarrollan normalmente en él.

Enfoques pedagógicos

Una forma de restringir la dependencia del individuo autista con respecto del adulto es hacer que se apoye en sus iguales, esto se puede conseguir estructurando situaciones de forma que sus compañeros ejerzan un cierto grado de “poder” y de control. También se pueden desarrollar estilos de aprendizaje que son más autónomos, a través de un programa

cognitivo en el que el niño tenga acceso a toda una gama de estrategias que le permitan resolver los problemas, y en el que se le haga tomar conciencia del uso que hace de las estrategias. A la inversa, ciertos enfoques pedagógicos “behavioristas” (centrados en el comportamiento) mantienen la dependencia con respecto al adulto (o con respecto a algunos aspectos del programa). La situación no está clara, en la medida en que la adquisición de ciertas aptitudes comportamentales puede llevar a aumentar la posibilidad de un aprendizaje autónomo, pero también, la adquisición dirigida a unos resultados precisos e inmediatos tiene pocas posibilidades de conseguir posteriormente la automotivación y la orientación sobre uno mismo. De este modo, los métodos comportamentales de aprendizaje deberían incluir un período de aprendizaje extra y un programa para la generalización y la transferencia a otros contextos.

Los programas como TEACCH, aunque están muy estructurados, comprenden normalmente un programa dirigido al aprendizaje independiente. En este programa, el niño se encarga de su horario personal, que está codificado de forma que le indique en qué lugar de la clase realizará su tarea y en qué proporción serán el control y la ayuda que se le den. Se enseña automáticamente unas técnicas de trabajo elementales: dónde comenzar una tarea, cómo proceder de forma sistemática, que siempre que se haya comenzado un trabajo hay que terminarlo, etc. Esto ofrece, en cierto modo, una forma de independencia, en el sentido de que esta independencia permite funcionar dentro de una cierta estructura. Lo que significa que la estructura tiene que ser lo más completa posible, y que lo ideal es que comprenda el medio familiar y las situaciones que encontrará el individuo en el futuro en el mundo del trabajo y del ocio.

5.4. Estudio de un caso

5.4.1. Integrado en la comunidad

Simón era un joven de diecisiete años, afectado por autismo pero con las facultades intelectuales normales. Había sido educado en un medio escolar tradicional y había obtenido diplomas en las siguientes asignaturas: matemáticas, ciencias y tecnología. Sin embargo, esto no era suficiente para permitirle proseguir sus estudios en la Enseñanza Superior. Se las había arreglado bastante bien a nivel social en la escuela primaria, pero después había desarrollado un interés totalmente obsesivo por los relojes: esto mismo, añadido a su comportamiento social ingenuo, explican que en el nivel de secundaria sus amigos comenzaran a rechazarle un poco. No era bueno en los deportes ya que no conseguía comprender los juegos de equipo, lo que, unido al hecho de no tener novia, hacía que estuviera separado de los centros de interés comunes de los demás. En el caso de Simón, teniendo en cuenta su edad, el objetivo prioritario era ayudarlo a profundizar en sus centros de interés personales, de forma que le ofrecieran salidas en el aspecto profesional y la posibilidad de hacer amigos en la comunidad.

El programa creado para él consistió en inscribirle en un curso sobre la reparación de relojes en el Centro de Formación Continua más cercano. Se trataba de un curso nocturno, de forma que, además de proporcionarle conocimientos que le serían útiles en el futuro para reparar relojes, también le permitía encontrar a un montón de gente que compartía la misma pasión. No obstante, una pasión en común no basta para entablar una amistad, y también hubo que enseñar a Simón unas competencias sociales que le permitieran establecer lazos de amistad y mantenerlos. Se incorporó esto a un programa destinado a desarrollar las aptitudes sociales, a cuyo frente se encontraba un equipo de psicólogos especialistas en psicología clínica, pertenecientes a un hospital local. Simón, como otros jóvenes adolescentes autistas, pero con capacidades todos ellos, iban allí una vez a la semana para aprender competencias que les serían necesarias para actuar como es debido entre amigos y para encontrar y conservar un empleo. Controló rápidamente las competencias de orden práctico requeridas para pedir un empleo, pero le costó más asimilar los conocimientos de la interacción social. El método elegido una vez más fue el de los juegos de roles, acompañados de la utilización de grabaciones en vídeo. Se pedía a los jóvenes que observaran la forma que tenían ellos y los demás, de entablar relaciones demás en situaciones tipo, y que evaluaran la calidad de los resultados respectivos en un largo período. Simón consiguió reconocer mejor los comportamientos que eran apropiados y los que no lo eran, tanto en él como en los demás, y ajustar su comportamiento teniendo en cuenta esta nueva aptitud.

La experiencia demuestra que aunque esto le permita encontrar un empleo en el futuro, será necesario vigilar su comportamiento para asegurarse de que se da una transferencia adecuada de las competencias a la nueva situación, y vigilar que se mantengan en esta situación. Frecuentemente, ocurre que los individuos autistas de alto nivel tienen

dificultades, no en el plano profesional, sino a nivel social. Los compañeros y el personal responsable necesitarán el consejo de los especialistas para ayudarlo. Cuando un joven desatiende su higiene personal, normalmente los compañeros de trabajo y los jefes prefieren no hacer comentarios directos sobre este tema. En su lugar, como se ha hecho poco atractivo ante sus compañeros, le evitarán y se hará impopular, mientras que la dirección le retirará la confianza. Sin embargo, esta situación mejorará si sus compañeros de trabajo comprenden la necesidad de decirle explícitamente que huele mal, que debe utilizar un desodorante y lavar periódicamente su ropa. Deben darse cuenta de que el individuo autista no se sentirá ofendido por sus comentarios y que de hecho necesitará este feed-back para hacerse aceptable a nivel social.

5.5. Resumen

- *El autismo exige reinterpretar el papel de facilitador y mediador del educador; se podrán aplicar métodos pedagógicos específicos individualizados aunque paralelamente se necesiten programas que traten del aprendizaje social.*
- *Los individuos autistas son poco conscientes de la utilidad del aprendizaje, de la colaboración y de la integración; el personal implicado debe tener siempre presente las dificultades características del autismo.*
- *La facultad propia de cada individuo, para reflexionar sobre lo que hace, se ve alterada en el sujeto autista, y en él no se desarrollan habitualmente los mecanismos que permiten tomar decisiones; la mejor manera de progresar será, estructurando situaciones de forma que se favorezcan los vínculos de dependencia entre compañeros así como la autonomía del individuo.*

CAPITULO 6

CONCLUSIONES

Se pueden sacar algunas conclusiones en cuanto a la forma de enseñar un comportamiento social agrupadas en tres apartados:

6.1. Las exigencias cognitivas impuestas por las situaciones sociales

La reflexión (“*cognition*”) desempeña un papel de suma importancia en el desarrollo social. La comprensión de la reciprocidad que se da a nivel de las interacciones sociales resulta imprescindible para poder entablar relaciones sociales fructíferas, pero no parece desarrollarse en los individuos autistas. La noción misma del concepto de reciprocidad implica al individuo en la medida en que aprenderá a prestar atención a los signos sociales específicos, a interpretarlos y responder de forma correcta y adecuada, en función del contexto social al que se enfrente. Podemos decir que las situaciones sociales provocan un elevado índice de exigencias a nivel cognitivo. Y si los educadores consiguen reducir las exigencias que impone a nivel cognitivo la tarea a realizar, haciéndola más familiar o estructurándola más, los niños autistas lograrán ser más competentes (aunque sólo sea una impresión a veces aparente) en el aspecto social y mostrarán aptitudes sociales de un grado más elevado.

No podemos por tanto acercarnos al comportamiento social y las aptitudes sociales sin tener en cuenta las exigencias que impone a nivel cognitivo la situación considerada. Si por ejemplo, los niños autistas establecen relaciones más satisfactorias con los adultos que con sus iguales, quizás se deba simplemente a que los adultos se comportan de una forma más previsible y están más dispuestos a estructurar la situación, exigiendo menos del niño a nivel cognitivo.

6.2. La emisión de señales sociales y su interpretación

Lo que falla en los niños autistas no son necesariamente las competencias esenciales para establecer relaciones sociales, sino más bien la capacidad de utilizarlas de manera flexible y adaptable. Los individuos autistas, en diversos grados, no consiguen enviar señales sociales/interpersonales, ni responder a aquellas que reciben. Lo que les ocurre es que envían señales imposibles de interpretar y predecir e interpretan mal las señales complejas dirigidas por los demás (estas señales son complejas, aunque inconscientemente no nos demos cuenta). Los niños autistas no consiguen emitir ni interpretar las señales sociales correctamente. De esta dificultad resulta el déficit social que se manifiesta en ellos en forma de “problemas sociales” o de una falta de “competencias sociales”.

6.3. El aprendizaje de los mecanismos de funcionamiento del desarrollo social

El desarrollo de las competencias sociales es de total importancia. Los individuos autistas deben aprender lo que se entiende por desarrollo social. Muchas veces necesitan aprender de forma mecánica las normas, extremadamente complejas, de los roles sociales y que al mismo tiempo son de naturaleza perceptiva. Por lo tanto no es de extrañar que parezcan no generalizar las competencias sociales aprendidas en la manera prevista.

Aprender todas las normas en constante evolución que regulan la conducta en sociedad, tal y como se impone en los sujetos autistas es probablemente como intentar aprender un baile complejo cuando no se sabe lo que es bailar, no se consigue oír la música o cuando se ha conseguido imitar el paso de su pareja de baile, cambia el baile y el ritmo e incluso (quizás) la pareja.

Los educadores y el personal competente deberían ralentizar este baile que es el desarrollo social. Hay que dar tiempo a la pareja (el niño autista) para que domine bien un paso antes de pasar a otro; hay que hacer que este paso quede bien asentado y demostrar en qué medida forma parte del baile considerado en su conjunto. Y quizá lo más importante, hay que seguir a veces un movimiento hecho por la pareja e interpretarlo como si se tratara de un paso incluido en el baile, como si se tratara de un acto con alcance social. Actuando de este modo permitimos a la pareja compartir la experiencia del baile (o dicho de otro modo, se le permite compartir la experiencia de la interacción social).

Y por encima de todo hay que intentar comprender los problemas que encuentra su pareja, cuando aprende a bailar, y acordarse que lo que debe aprender es el funcionamiento del baile y no sólo los pasos de un determinado baile, sea cual sea éste.

BIBLIOGRAFÍA

- DUNN, J. (1988) *The Beginnings of Social Understanding*, Oxford, Blackwells.
- FRITH, U. (1989) *Autism: Explaining the Enigma*, Oxford, Blackwell
- HOBSON, R.P. (1993) *Autism and the Development of Mind*, Londres, Erlbaum
- JORDAN, R.R. y Powell, S.D. (1990) *The Special Curricular Needs of Autistic Children: Learning and Thinking Skills*, Londres. AHTACA.
- KANNER, L. (1943) “Autistic Disturbances of Affective Contact”, *Nervous Child* 2, 217-50
- KAYE, K. (1982) *The Mental and Social Life of Babies*, Methuen
- NATIONAL AUTISTIC SOCIETY (1991) *Approaches to Autism*, Londres. NAS.
- WATERHOUSE, L. (1988) “Aspects of the evolutionary history of human social behaviour”, en L. WING (ed.) *Aspects of Autism: Biological Research*, Londres. NAS/Gaskell.
- WING, L. (1988) “The continuum of autistic characteristics” en E. SCHOPLER & G. MESIBOV (ed.) *Diagnosis and Assessment in Autism*, New York, Plenum Press.