Consejería de Educación

Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica

Volumen 1

Los trastornos del espectro autista



JUNTA DE ANDALUCIA

COLECCIÓN DE MATERIALES DE APOYO AL PROFESORADO

LOS TRASTORNOS GENERALES DEL DESARROLLO
UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PRÁCTICA

VOLUMEN I

LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

La Consejería de Educación agradece a Autismo Andalucía, Asperger Andalucía, a Luis Pérez de la Maza, a Gerardo Herrera del Instituto de Robótica y al Grupo de Autismo y Dificultades de Aprendizaje de la Universidad de Valencia, a la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y del País Vasco la cesión desinteresada de algunos de los materiales que se incluyen en el CD que acompaña a estas monografías.

Edita:
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación

Maqueta e Imprime:
Forma Animada S.L.L.

Dibujo de portada: Rocío Vado
Dibujo de contraportada: Andrea Jorreto

Depósito Legal: SE-1160-06

ISBN: 84-688-6503-6

Carlos Mª Vázquez Reyes y Mª Isabel Martínez Feria (coordinadores)
Sección de Educación Especial. Servicio de Orientación Educativa y Atención a la Diversidad.

Los autores de los artículos que componen esta monografía asumen la autoría, la originalidad de los mismos e incluyen las referencias de los autores de los textos que citan.

En el Volumen I de esta serie sobre "Los trastornos generales del desarrollo" se incluye un DVD con materiales complementarios en diferentes formatos multimedia.

ÍNDICE

- **Naturaleza de los Trastornos del Espectro Autista.** Salvador Repeto Gutiérrez **8**
- **La Teoría de la Mente y sus alteraciones en el espectro autista.** Daniel Valdez **26**
- **Cómo potenciar la comunicación en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista**. Ana Molina Montes **74**
- **La respuesta Teacch en el aula para alumnos/as dentro del espectro autista.** Mª Carmen Martín Rodríguez **86**
- **Orientaciones para la elaboración de las programaciones de aula.** Araceli Corujo Soler **104**
- **Modelo de organización y funcionamiento de un aula específica.** Lucía Madero Cañete **118**
- **Orientaciones básicas para iniciar el trabajo en un aula específica para alumnado con Trastornos del Espectro Autista.** Francisca Murillo Bonilla y Manuel Vázquez Uceda **132**
- **Directorio de asociaciones y páginas web** **14**

IMPULSAR LA ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA

Con la finalidad de proporcionar una educación de calidad en igualdad y de mejorar progresivamente la atención educativa que recibe el alumnado con necesidades educativas especiales; así como informar y divulgar a toda la comunidad educativa las características básicas, necesidades y posibles estrategias de intervención con este alumnado, se publica una nueva colección de manuales de apoyo al profesorado, con un contenido más específico y especializado, donde se integran la información teórica y la práctica para dar respuesta a estos escolares.

Me gustaría resaltar que la educación ha de ser concebida y planificada como un proyecto de vida. Desde que los escolares inician su recorrido en el sistema educativo, educadores, padres y madres han de trazar las líneas que conduzcan al desarrollo personal, a la autodeterminación, a la plena participación en el entorno social y comunitario, al empleo y a una vida adulta con los mayores márgenes de autonomía posibles. Para diseñar y llevar a cabo este proyecto, la Consejería está dispuesta a apoyar y difundir las propuestas y materiales que mejoren la respuesta educativa a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas específicas y especiales, y hacerlo en colaboración con el profesorado, los profesionales de los servicios de orientación y las entidades que representan al alumnado con discapacidad.

Por este motivo, han participado en esta publicación profesionales de la Consejería de Educación, de la Consejería de Salud y expertos de las Asociaciones que representan al alumnado con Trastornos del Espectro Autista. El abordaje interdisciplinar y la colaboración entre los distintos departamentos de la Administración y las entidades representativas son dos factores de especial relevancia para la mejora de la atención educativa a este alumnado.

Esta monografía se adentra en el estudio de la naturaleza del trastorno de espectro autista y en el estudio de las características diferenciales con respecto a la construcción de la teoría de la mente, algo que condicionará su relación con el contexto social y su aprendizaje. Desde estos presupuestos teóricos se ofrecen propuestas para potenciar la comunicación, estructurar el ambiente y organizar el proceso de enseñanza, así como planificar el trabajo en el aula.

Siguiendo la frase machadiana, "se hace camino al andar", espero que esta monografía sea un paso más, firme y decidido, en el camino que esta Consejería ha emprendido para lograr una mayor especialización de la oferta educativa y en la capacitación de nuestro profesorado.

Cándida Martínez López
Consejera de Educación

MATERIALES PARA EL APOYO AL PROFESORADO

El alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales es una de las manifestaciones de la diversidad en los centros educativos. Satisfacer las necesidades que cada uno de los colectivos presentan requiere, a su vez, una respuesta diversificada que contemple las peculiaridades que cada tipo de discapacidad plantea. La estimulación del desarrollo de la comunicación, del pensamiento, de las habilidades sociales y de la autonomía personal debe hacerse con estrategias e instrumentos adecuados a las posibilidades cognitivas, perceptivas y motrices asociadas a las características personales de cada alumno/a con la finalidad de compensar el impacto que la discapacidad tiene sobre el desarrollo de la persona.

Las necesidades educativas especiales de los escolares con trastornos generales del desarrollo justifican la adopción de medidas de tipo curricular, especialmente el empleo de estrategias metodológicas que se ajustan a su estilo de aprendizaje y la elaboración de planes de actuación individual que incluyan, cuando el caso lo requiera, una propuesta curricular adaptada.

La Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación comienza con esta publicación una nueva colección de materiales de apoyo muy especializados en la que reunirá ejemplos y propuestas concretas de los profesionales que, en nuestra Comunidad, están desarrollando prácticas innovadoras ajustadas a los principios teóricos más avanzados.

El objetivo de estos materiales es facilitar el diseño, la elaboración y aplicación de las medidas mencionadas. Deseo que con ellos nuestros profesionales encuentre un referente para su práctica diaria y que sirvan también para incrementar la colaboración del profesorado y de los profesionales de la educación con el entorno familiar. Por últimos, queremos destacar que los padres, madres y hermanos tienen una influencia extraordinaria para consolidar los aprendizajes y transferirlos a otros contextos para alcanzar la mayor funcionalidad y autonomía.

Mercedes González Fontádez

Directora General de Participación y Solidaridad en la Educación



Naturaleza de los trastornos del Espectro Autista

Salvador Repeto Gutiérrez
Director Técnico de Autismo Cádiz

Naturaleza de los Trastornos del Espectro Autista

Salvador Repeto Gutiérrez. Director Técnico de Autismo Cádiz.

Ponerse en el lugar de aquel a quien tratamos de ayudar es un principio básico que, si bien no garantiza el éxito de nuestros esfuerzos, sí mejora la eficacia de éstos. Ser capaces de "ponernos en sus zapatos" nos permitirá conocer las peculiaridades de su relación con el entorno, sus puntos fuertes y débiles, sus necesidades y las estrategias que mayor probabilidad de éxito tendrán para lograr una aceptable relación entre dicha persona y su entorno.

Durante muchos años, más de 40, las personas con trastornos del espectro autista (TEA) han resultado extremadamente "opacas" para aquellos que hemos trabajado con ellas. Nos ha sido muy difícil ponernos en su lugar ya que, aunque imitar sus peculiares conductas repetitivas y de aislamiento e incomunicación resultaba sencillo, desconocíamos qué podría estar ocurriendo en su mente.

La diversidad de hipótesis acerca de la naturaleza del trastorno autista que ha habido durante esos años, todas ellas centradas más en la causa que en los procesos mentales subyacentes, ha limitado mucho la eficacia de los diferentes tratamientos aplicados para su "rehabilitación".

Afortunadamente, en las dos últimas décadas, desde 1985, los avances realizados en las investigaciones sobre los aspectos mentales y cognitivos de las personas con TEA, junto a las comunicaciones personales realizadas por muchas de estas personas acerca de cómo veían y ven el mundo que les rodea, nos han permitido acercarnos a sus mentes. Ahora podemos tener una idea más acertada de cómo ven el mundo que les rodea, y de cuáles son las dificultades que aparecen en su relación con él. El grado de opacidad se ha reducido considerablemente, aunque aún no del todo.

El principal objetivo de este capítulo es tratar de facilitarle a los profesionales de la educación ese proceso de "ponerse en los zapatos" de su alumno o alumna con TEA. Cuanto antes y mejor lo hagan, más cercanos a él o ella se sentirán, mejor comprenderán las estrategias que se proponen para su atención educativa, y más eficaces serán sus esfuerzos por ayudarles en su desarrollo.

Por otro lado, hay otra circunstancia que ha contribuido a un cierto desconcierto entre profesionales no especializados y entre las familias de las personas con TEA: la diversidad de manifestaciones que el trastorno autista presenta. Esta diversidad está en función de la edad cronológica de la persona, su edad mental y el nivel de gravedad del propio trastorno autista. Esta circunstancia ha sido a veces tan desconcertante que la experiencia previa de tratar con una persona con TEA que haya podido tener un profesional no especializado ha impedido, en vez de facilitar, el reconocimiento de dicho trastorno en otra persona.

Por ello, en este capítulo, se explicará también cómo el colectivo de personas con TEA está formado por individuos que pueden tener capacidades y peculiaridades muy diferentes entre sí y que comparten una característica común: la misma función cognitiva se encuentra alterada en todos ellos.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE AUTISMO

El profesor Ángel Rivière establecía tres etapas por las que las teorías explicativas sobre el autismo han pasado desde que en 1943 el doctor Leo Kanner describiera a 11 niños y niñas muy peculiares, y utilizara el término trastorno autista para referirse a ellos.

En la primera etapa, desde la fecha anterior hasta mediados los años 60, predominaron las explicaciones de tipo psicodinámico. El trastorno autista era considerado como una respuesta de inhibición, incluso de rechazo emocional, presentada por un niño "normal" ante un entorno emocionalmente frío, distante. Las propuestas terapéuticas, desarrolladas en clínicas y hospitales, iban dirigidas principalmente a tratar de resolver dichos conflictos emocionales, a menudo sacando al niño de ese ambiente familiar. En esta época el autismo era generalmente considerado como un psicosis de la infancia.

Tras ese período comenzaron a predominar teorías basadas en la psicología experimental, más concretamente, en el conductismo. Se desarrollaron estudios de campo que demostraron la falta de base de las hipótesis psico-dinámicas, especialmente aquellas que culpabilizaban a la familia de un trastorno tan severo en uno de sus miembros. Aunque inicialmente en esta etapa también se consideraba al autismo como una psicosis, fruto de una serie de errores en el uso de premios y castigos en la educación de los niños, a mediados de la década de los 70, comienza a desarrollarse la idea del autismo como algo diferente a las psicosis, como un trastorno en el desarrollo normal del niño. Las propuestas terapéuticas, al inicio de la etapa principalmente clínicas, pasan a ser cada vez más educacionales. En la segunda mitad de los 70 inicia en Carolina del Norte su actividad el Programa TEACCH, el principal exponente y promotor del tratamiento educativo e integrador de los niños y niñas con autismo. Esta etapa termina con la nueva definición del autismo como un Trastorno Generalizado del Desarrollo, aceptado en la clasificación DSM III de la Asociación Americana de Psiquiatría, y por la gran mayoría de profesionales de occidente.

La tercera etapa, nombrada como cognitivista-interaccionista, tiene su punto de partida en 1985. Como una consecuencia natural de la evolución previa del concepto de autismo, la percepción de éste como un trastorno del desarrollo movió a los investigadores a estudiar cuál o cuáles de los procesos mentales que se desarrollan en la infancia sufría la alteración que tenía como consecuencia el trastorno autista. En ese año publicó Simon Baron-Cohen un artículo, parte de su tesis doctoral, titulado "¿Tienen los niños autistas Teoría de la mente?". En el artículo, el autor presentaba una primera hipótesis sobre cuál podría ser dicho proceso mental: el fracaso en el desarrollo de la capacidad para elaborar teoría de la mente. Este escrito significa el inicio de esta tercera etapa en la que aún nos encontramos. Más adelante desarrollaremos esta visión del autismo.

Así pues, desde hace más de sesenta años, la descripción de las alteraciones conductuales por las cuales se identifica en determinadas personas un trastorno autista han variado escasamente. La primera descripción de este trastorno por el doctor Leo Kanner, haciendo hincapié en la impresión de soledad y sus dificultades de relación, el

lenguaje escasamente comunicativo, y la marcada preferencia por la invarianza del entorno, continúa siendo válida actualmente. Y aún en la actualidad son estas alteraciones conductuales, consensuadas por los profesionales en la DSM IV y la CIE 10, las que permiten a los profesionales realizar una detección y un diagnóstico acertado.

CRITERIOS DIAGNOSTICOS DEL TRASTORNO AUTISTA. DSM-IV

A. Para darse un diagnóstico de autismo deben cumplirse seis o más manifestaciones de un conjunto de trastornos (1) de la relación, (2) de la comunicación y (3) de la flexibilidad. Cumpliéndose como mínimo dos elementos de (1), uno de (2) y uno de (3).

1. Trastorno cualitativo de la relación, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:

   1.a. Trastorno importante en muchas conductas de relación no verbal, como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.
   1.b. Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel evolutivo.
   1.c. Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, de conductas de señalar o mostrar objetos de interés).
   1.d. Falta de reciprocidad social o emocional.

2. Trastornos cualitativos de la comunicación, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

   2.a. Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como los gestos o mímica).
   2.b. En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de iniciar o mantener conversaciones.
   2.c. Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de un lenguaje idiosincrásico.
   2.d. Falta de juego de ficción espontáneo y variado, o de juego de imitación social adecuado al nivel evolutivo.

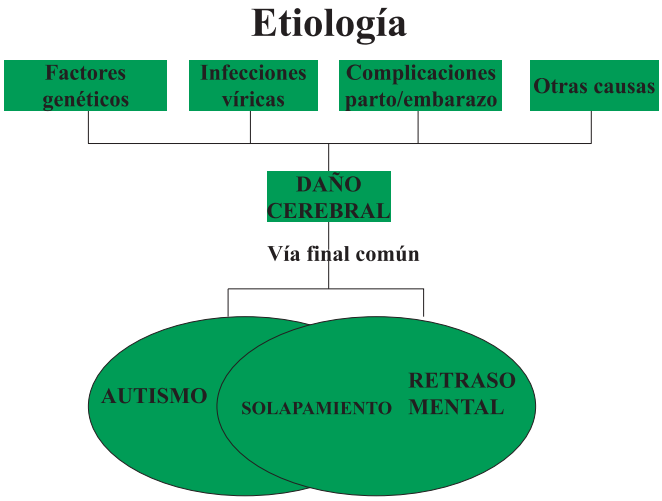
3. Patrones de conducta, interés o actividad restrictivos, repetitivos y estereotipados, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:
   3.a. Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.
   3.b. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
   3.c. Estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudidas de manos, retorcer los dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).
   3.d. Preocupación persistente por partes de objetos.

B. Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas: (1)Interacción social, (2) Empleo comunicativo del lenguaje o (3) Juego simbólico.

C. El trastorno no se explica mejor por un Síndrome de Rett o trastorno desintegrativo de la niñez.

Sin embargo, como hemos visto, las divergencias entre profesionales se han mantenido durante mucho tiempo en lo referente a cuál es la causa del trastorno autista. Aunque desde el primer momento el doctor Kanner apuntó a una posible causa orgánica, ésta hipótesis ha tardado demasiado tiempo en ser admitida por la gran mayoría de los profesionales especializados en autismo.

En la tercera etapa, y desde finales de la anterior, las hipótesis acerca de la causa del trastorno autista se centran en las causas biológicas, frente a las psicológicas y ambientales de las etapas anteriores. Los numerosos estudios médicos que se han desarrollado indican una multiplicidad de causas biológicas (genéticas, metabólicas, infecciosas...) que pueden provocar la alteración del desarrollo mental que se manifiesta en el trastorno autista.



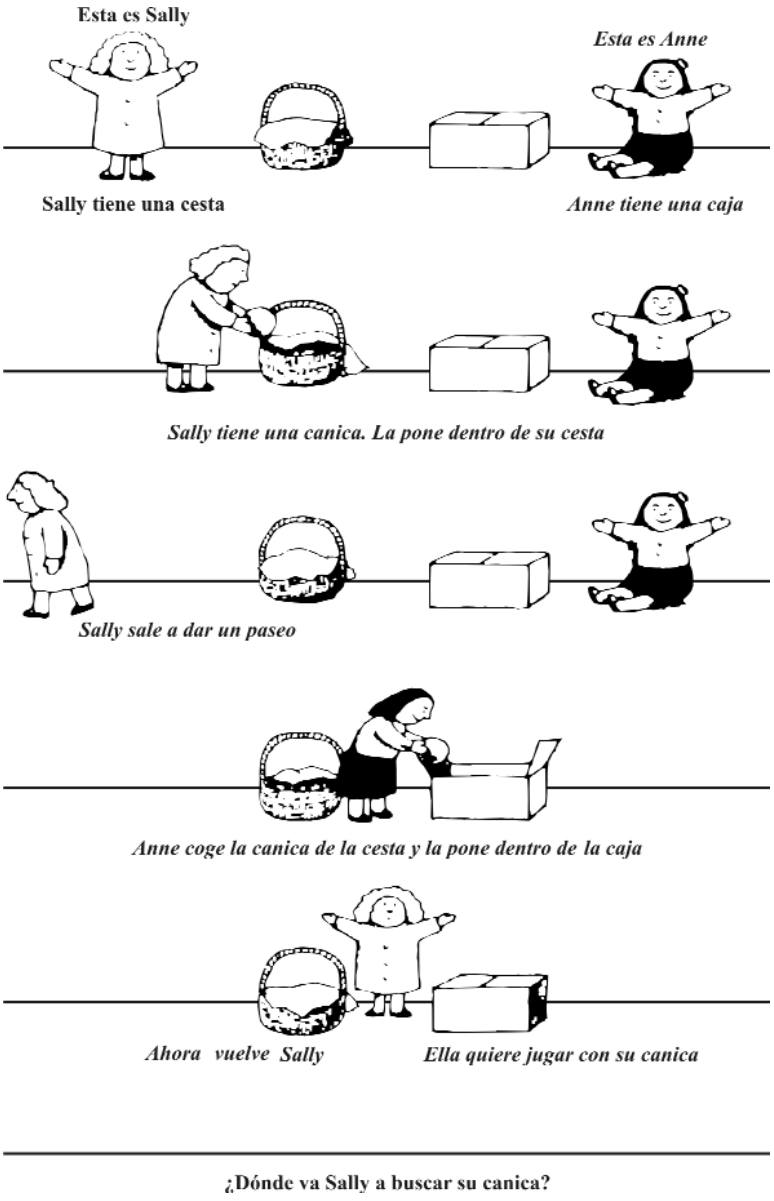
Fuente: Simon Baron-Cohen: Autismo. Una guía para padres

Aún más tiempo se ha tardado en ocuparse en qué es lo que ocurre en el plano mental en la persona con autismo. Como Francesca Happé señala, el trastorno autista ha de ser visto en tres dimensiones: la comportamental, la biológica, y la mental. Sólo así se podrá comprender globalmente.

EL PLANO MENTAL EN EL TRASTORNO AUTISTA

Como ya se ha dicho, la aportación científica que supuso el inicio de la etapa cognitivista (centrada en estudiar lo que ocurre en la mente de la persona con autismo) fue el artículo de Baron Cohen de 1985. En este artículo el autor muestra los resultados obtenidos en un estudio realizado con tres grupos de chicos con una edad mental mínima de 4 años, uno formado por chicos con autismo, otro por chicos con síndrome de Down, y un tercero por chicos sin ningún tipo de trastorno. A cada chico se le presentaba, viñeta a viñeta, la Historia de Sally y Ann (ver gráfico)

A la pregunta final que se realiza al chico ¿Dónde crees que Sally va a buscar su canica?, todos los chicos sin trastorno respondían correctamente (en su cesta), la mayoría de los chicos con síndrome de Down también, y sólo unos pocos de los chicos con autismo lo hacían bien. La hipótesis de Baron Cohen en ese estudio, era que los niños con autismo tienen una especial dificultad en atribuir estados mentales a sí mismos y a los demás.



Historia de Sally y Ann. Fuente: "Autismo: explicación de un enigma", Uta Frith, 1992

El mecanismo mental que se necesita, para superar esta prueba, es la capacidad de elaborar una Teoría acerca de lo que el otro conoce, piensa o siente, acerca de su mente. El chico que responde a la pregunta final de la prueba, para hacerlo bien, tiene que ser capaz de diferenciar su propio estado de conocimiento sobre dónde está la canica, del estado de conocimiento de Sally. Ésta no ha visto el cambio realizado por Ann, aunque él sí. Tiene que ser capaz de atribuirle a Sally una falsa creencia, diferente a la realidad que él conoce.

Así pues, a la vista de los resultados obtenidos, el autor pudo confirmar en gran medida su hipótesis: el grupo de niños con autismo era significativamente inferior, en respuestas correctas, a los otros dos grupos. Con posterioridad, se realizaron numerosísimos estudios con el fin de confirmar estos resultados, y también de ver qué pasaba con los chicos que, pese a tener autismo, sí superaban esta prueba.

En una prueba posterior, en la que se estudiaba la capacidad de representación de segundo grado (pensar acerca de lo que otra persona atribuye a una tercera), prácticamente todos los chicos con autismo fracasan. La prueba era la siguiente:

"Un niño y una niña están jugando en una plaza. Al ver un carrito de helados, le preguntan al heladero si va a permanecer durante un tiempo en la plaza. El heladero les dice que sí y ellos se van, cada uno a su casa, a por dinero. Mientras la niña está en su casa, ve por la ventana que el heladero pasa con su carrito hacia otra plaza. Después ve a su amigo pasar por delante de su ventana, camino de la primera plaza . ¿qué crees que le dirá la niña a su amigo?".

El hecho de que algunos niños con autismo superaran la primera prueba y no la segunda indica que el déficit cognitivo presente en el autismo puede experimentar grados, no es el mismo en todos los sujetos que lo padecen.

Como se ha dicho ya, estos estudios contribuyeron de manera decisiva a centrar la atención acerca del plano mental en las personas con autismo. No obstante, la capacidad para elaborar Teoría de la Mente no está instaurada en el desarrollo normal del niño hasta los 4 años. ¿Qué ocurre antes de esa edad en la mente de estos chicos con autismo? Esta pregunta condujo a la realización de estudios sobre los precursores de la Teoría de la Mente, así como a otros dirigidos a relacionarlos con el desarrollo de la inteligencia.

En un trabajo presentado por Tamarit a finales de los 80, se trata de establecer unas diferencias fundamentales entre ambas capacidades. Con la hipótesis de que en el autismo se da un fracaso en el desarrollo de la cognición social, se realiza la siguiente explicación:

El ser humano se encuentra inmerso en un entorno del cual le llegan dos tipos de estímulos o claves muy diferentes. Mediante unas, las Claves Físicas (color, tamaño, peso, etc...), el ser humano conoce las características del mundo físico, así como las leyes mediante las cuales se rige el mismo. Las Claves Sociales (mirada, sonrisa, tono de voz, gestos...), permiten al ser humano obtener información acerca del

mundo mental (de lo que el otro siente, desea, piensa, conoce…), y de las leyes que lo rigen.

Y entre esos dos tipos diferentes de claves, físicas y sociales, existen unas diferencias muy importantes, expresadas en cuatro dimensiones:

Simplicidad

Las claves físicas son sencillas, pueden ser interpretables de una en una, teniendo por sí mismas un significado. Por ejemplo: el color de un objeto por sí solo nos indica la cantidad de luz blanca que refleja dicho objeto.

Por su parte, las claves sociales son complejas. Para ser interpretadas hay que tener en cuenta varios aspectos del entorno. Por ejemplo, una sonrisa siempre va acompañada de otras claves (mirada, gesto facial…) que nos ayudan a su comprensión

Claridad

Las claves físicas son básicamente claras y evidentes, resultando fácil llegar a un acuerdo sobre su significado, incluso se pueden establecer medidas sobre ello. Por ejemplo, el tamaño o la altura de un objeto.

Las claves sociales, por el contrario, son mucho más sutiles (tono de voz, miradas…), resultando prácticamente imposible de establecer medidas de las mismas.

Permanencia

Generalmente, las claves que nos permiten acceder al mundo físico permanecen en el tiempo lo suficiente como para poder ser comprobadas con posterioridad a su primera percepción. No resulta difícil comprobar el color o el peso de un objeto un tiempo después, incluso años, de nuestro primer contacto con el mismo.

Por su parte, la mayoría de las claves sociales básicas (mirada, tono de voz, gestos…) son efímeras, permanecen muy poco en el tiempo y resulta muy difícil, casi imposible, poder volver a apreciarlas una vez que han sido emitidas.

Variabilidad

En cuanto a la continuidad del significado de una clave, en el caso de las claves físicas, éstas siempre significan lo mismo, estén donde estén.

Las claves sociales varían de significado en función del entorno, tanto físico como social, en que se emitan. Por ejemplo, la asistencia a un acontecimiento social vestido de traje de noche (clave social) se interpretará de forma muy diferente si el acontecimiento es una boda o una barbacoa en la playa.

Además, en el caso de las claves sociales, pueden existir varias claves sociales diferentes que nos induzcan a atribuir un mismo estado mental a la misma persona: una

mirada fija con el ceño fruncido, un manotazo en la mesa, y una voz fuerte y seca pueden ser interpretadas, cada una por su lado, como enfado.

Así pues, teniendo en cuenta esas importantes diferencias entre las claves, mediante las cuales accedemos al mundo físico y al mundo social, no resulta difícil deducir que el niño dispone de una capacidad diferente para enfrentarse a cada uno de estos mundos. A estas capacidades Baron Cohen las nombra como Física Intuitiva y Psicología Intuitiva. Mediante la primera captamos, comprendemos y nos adaptamos o regulamos nuestra relación con el mundo físico, es decir, de todo lo que es sencillo, claro, permanente y fijo. Por su parte, mediante la segunda captamos, comprendemos y nos adaptamos o regulamos nuestra relación con el mundo mental.

Ambas capacidades son modulares, es decir, su nivel de desarrollo en cada ser humano es independiente. Un elevado desarrollo de la Física Intuitiva puede ir acompañado, en un mismo sujeto, de cualquier nivel de desarrollo en la Psicología Intuitiva (elevado, medio, o bajo). Y viceversa.

Teniendo en cuenta esto, podemos decir que mientras que la Discapacidad Intelectual, antes nombrada como Retraso Mental, va a estar caracterizada siempre por un nivel bajo de desarrollo en la Física Intuitiva de un sujeto, el Trastorno del Espectro Autista va a existir siempre un bajo nivel de desarrollo de la Psicología Intuitiva, independientemente del nivel de desarrollo de la Física Intuitiva.

En ambos casos, el nivel de desarrollo de la otra capacidad no influye en el diagnóstico, y puede ir desde un nivel también bajo hasta un nivel elevado.

Es decir, podemos encontrarnos personas con Discapacidad Intelectual cuya Psicología Intuitiva le permita un buen nivel de competencia en su relación con el mundo social y mental, así como con personas con Trastorno del Espectro Autista cuya Física Intuitiva le permita un buen nivel de competencia en su relación con el mundo físico.

Dicho lo anterior, podemos concluir que el perfil mental propio de la persona con TEA es el de una persona que tiene graves dificultades para manejarse con todo lo que sea complejo, sutil, efímero y variable, es decir, lo socio mental. Por el contrario, excepto en los casos en que exista también una importante discapacidad psíquica, esta persona va a presentar una competencia mucho mayor en su relación con todo lo que sea sencillo, claro, permanente y fijo.

En estudios realizados con personas adultas con TEA, con un buen desarrollo de su Física Intuitiva, se ha comprobado que ante estímulos y situaciones de índole social (por ejemplo, escenas de una película especialmente "psicológica"), su mirada se dirige a la boca y al cuerpo de los personajes, mientras que en el caso de personas sin TEA, sus miradas se dirigían principalmente hacia los ojos de los personajes. A las personas con TEA, las miradas entre los personajes no les informan de nada, y no les prestan atención.

Así mismo, en estudios realizados mediante PET (Topografía por Emisión de Positronos), se ha comprobado que las personas sin TEA activan diferentes zonas del cortex cerebral si se les presenta una situación estimular física o una situación esti-

mular socio-mental. En el caso de las personas con TEA, la zona que se activa ante una situación estimular, ya sea física o social, siempre es la misma: la que se activa ante estímulos físicos en la persona sin TEA.

Esto nos podría indicar que, aún siendo modulares, independientes entre sí, estas capacidades, el buen desarrollo de la Física Intuitiva en un alumno con TEA puede mejorar, en parte, su competencia ante situaciones sociales. Temple Grandin, una mujer con trastorno autista y un excelente nivel de Física Intuitiva, profesora de universidad y propietaria de una empresa de diseño de establos, cuando le preguntaron cómo, teniendo autismo, lograba enfrentarse con éxito a numerosas situaciones sociales, contestaba que ella tenía una gran videoteca en su mente, y cuando se le presentaba una situación social, buscaba en ella una situación similar, y aplicaba la respuesta aprendida. Utilizaba, así, su gran capacidad de memoria visoespacial para resolver situaciones que las personas sin TEA resolvemos desde muy pequeños utilizando la Psicología Intuitiva.

OTRAS PECULIARIDADES COGNITIVAS

EL ejemplo anterior nos sirve para comenzar la descripción de algunas peculiaridades cognitivas de las personas con TEA que han de ser tenidas en cuenta a la hora de tratar con ellas, de educarlas.

Pensamiento Visual

La primera es lo que se conoce por "Pensamiento Visual". Dentro de la población general, hay personas que procesan mentalmente la información que reciben de forma preferentemente verbal, y otras lo hacen de forma visual. Es decir, unas manejan mejor las palabras y otras las imágenes. En el caso de las personas con TEA, hace ya muchos años, desde finales de los 70, que se ha comprobado que pertenecen al grupo de las personas con pensamiento visual. Esto, a veces, se ha reflejado en unas excepcionales habilidades para el dibujo, reproduciendo de memoria algunos edificios que han sido contemplados durante escasos minutos, u otros elementos, incluso en algunas personas con TEA con escasas habilidades de otro tipo.

Esta característica cognitiva está siendo contemplada desde hace años en todos los ámbitos de intervención, por supuesto también en el ámbito educativo. Toda información que se proporcione visualmente al alumno o alumna con TEA ayudará no sólo a su comprensión sino también a su procesamiento mental por parte de éste.

Dificultad para la anticipación

Por otro lado, el uso de claves visuales en el entorno de la persona con TEA, especialmente en su entorno socio mental, también permitirá adaptar dicho entorno a otra peculiaridad cognitiva: la dificultad para la anticipación. Ya descrita por Kanner en 1943, en forma de necesidad de invarianza, las dificultades que tiene la persona con TEA para predecir lo que va a ocurrir en su entorno mental. Al no poder captar las claves que le permitan anticipar la respuesta de dicho entorno a sus conductas, o lo que va a demandarle, opta por tratar de que dicho entorno no cambie. Con esta necesi-

dad se relacionan las conductas estereotipadas, los rituales o la preferencia por los entornos monótonos y rutinarios que siempre aparecen en las personas con TEA.

Como ya hemos dicho, el uso de claves visuales para facilitar la predictibilidad del entorno sociomental, va a permitir una menor rutinización de la relación de la persona con TEA con este entorno.

Alteraciones Sensoriales

Otra peculiaridad de las personas con TEA la componen una serie de alteraciones sensoriales que inciden de forma muy especial en su relación con el mundo social, y también, sobre todo en la primera y segunda infancia, en su relación con el mundo físico. Estas alteraciones se podrían describir por un lado como un mayor interés por los sentidos proximales (gusto, olfato y tacto) frente a los distales (oído y vista), al contrario de lo que suele ocurrir con en el resto de la población. Esto podría estar influyendo de forma decisiva en el desarrollo de las primeras habilidades sociales, basadas en gran medida en los estímulos auditivos y visuales emitidos por los seres humanos que rodean al niño pequeño.

Por otro lado, en un elevado porcentaje de niños y niñas con autismo se ha observado una importante hipersensibilidad en uno o varios sentidos. Hipersensibilidad que, como han relatado algunas personas adultas con TEA, hacía que percibieran el entorno como algo sensorialmente caótico e incluso agresivo.

La detección de estas hipersensibilidades y la adaptación del entorno a las mismas, en los primeros años del niño con TEA, podrían evitar el rechazo de éste ante situaciones que puede estar viviendo como agresivas.

Dificultades en la Coherencia Central

Uta Fritz llamó la atención, a principios de los 90, sobre esta peculiaridad cognitiva que tiene una clara relación con las dificultades de la persona con TEA para captar las claves sociales. Esta función de coherencia central hace que el ser humano, generalmente, capte, los estímulos que le rodean como una situación estimular. En un segundo momento se puede fijar en los estímulos por separado. Esto explicaría las dificultades que presentan tareas como la de encontrar diferencias en dibujos prácticamente iguales, etc... Pero esta capacidad permite, entre otras cosas, la percepción de claves complejas, así como la generalización de los aprendizajes que realizamos a otros entornos similares.

La persona con autismo tiene problemas importantes en el desarrollo de la coherencia central, y como consecuencia de ello, además de dificultades con las claves sociales, tiene dificultades importantes en la generalización de los aprendizajes que realiza.

Función Ejecutiva

La función ejecutiva, en palabras de Ozonoff, es: la capacidad para mantenerse en un entorno de solución de problemas con un objetivo futuro, incluyendo conductas como formar planes, controlar impulsos en una tarea, inhibir respuestas irrelevantes, mantener la acción, buscar organizadamente y flexibilizar pensamiento y acción

Hay algunas alteraciones en el comportamiento de éstas que se relacionan con un déficit en la función ejecutiva:

conductas repetitivas o estereotipadas, rutinas y/o rituales intereses restringidos e idiosincráticos
inflexibilidad y rigidez del pensamiento y la acción.
falta de orientación hacia el futuro, no anticipación de consecuencias de la conducta a largo plazo
incontrolabilidad de impulsos, incapacidad para inhibir respuestas preestablecidas, comportamientos perseverantes

En el caso de las personas con TEA, este déficit en la función cognitiva sería la causa de los siguientes problemas (Sainz Alonso y Adrover):

- Problemas con tareas de organización.
- Atención a aspectos irrelevantes en la realización de una tarea.
- Problemas con pensamiento conceptual y abstracto.
- Literalidad en la comprensión de enunciados en tareas.
- Dificultades con el cambio de entorno de la tarea.
- Falta de iniciativa en la resolución de problemas.
- Falta de transferencia de conocimiento nuevo aprendido.
- Falta de sentido de lo que se está haciendo.

LA POBLACIÓN DE PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Una vez concluida la primera parte de este capítulo introductorio, se aborda otra de las principales dificultades iniciales que estos profesionales pueden tener en su trato con esta población: las diferencias entre las diversas formas en que manifiestan esas dificultades mentales que caracterizan al autismo, cuya consecuencia es una considerable variedad entre sus miembros.

En la actualidad, algunos autores (Filipeck y otros) utilizan como sinónimo los términos Trastornos del Espectro Autista y Trastornos Generalizados del Desarrollo, mientras que otros (Wing y otros) consideran los TEA como una población más amplia, dentro de la cual estaría inserta la población con TGD. En realidad, sólo éstos están reconocidos dentro de las clasificaciones internacionales de enfermedades más utilizadas en occidente, la DSM IV y la CIE 10. En ambas se definen los TGD como trastornos del desarrollo con varias posibles denominaciones:

Trastorno Autista
Trastorno de Asperger
Trastorno Desintegrativo
Síndrome de Rett
Trastorno autista no especificado

Un instrumento que resulta muy útil para explicar por qué se consideran integrantes de este colectivo de personas con TEA a sujetos aparentemente muy diferentes entre sí es el Inventario de Espectro Autista, elaborado por Ángel Rivière en 1997. En este inventario, el autor engloba las diferentes manifestaciones comportamentales, ya sean carencias, excesos o simplemente peculiaridades, que se pueden apreciar en esta población, como consecuencia de la interacción de sus déficits cognitivos relacionados con el autismo, y otras características personales. Rivière agrupa dichas conductas en cuatro dimensiones: socialización, comunicación y lenguaje, anticipa-

ción y flexibilidad, y simbolización. Y cada una de las dimensiones las divide en tres subdimensiones, a saber:

- Alteraciones de la Socialización:
  - de las Relaciones Sociales
  - de la Referencia Conjunta
  - de la Intersubjetividad y el Mentalismo
- Alteraciones de la Comunicación y el Lenguaje:
  - de las Funciones Comunicativas
  - del Lenguaje Expresivo
  - del Lenguaje Comprensivo
- Alteraciones de la Anticipación y la Flexibilidad:
  - de la Anticipación
  - de la Flexibilidad
  - del Sentido de la Actividad
- Alteraciones de la Simbolización:
  - de la Imaginación
  - de la Imitación
  - de la Suspensión

La utilidad de este inventario está en los diferentes niveles de alteración que, de forma jerarquizada, el autor describe en cada una de estas subdimensiones. Se establecen cuatro niveles de gravedad en las alteraciones observadas en cada subdimensión: muy grave, grave, moderada y leve.

Por último, Rivière advierte que la presencia de un nivel de alteración en un sujeto puede estar relacionado con tres factores:

Su edad cronológica
Su edad mental, es decir, si hay, o no, también discapacidad psíquica.
La gravedad del trastorno autista en el sujeto

De esa manera, debe ser interpretada de diferente forma la presencia de una alteración grave, por ejemplo: "Conductas instrumentales con personas para lograr cambios en el mundo físico (i. e. Para "pedir"), sin otras pautas de comunicación", si se presenta en un niño de tres años, o en un joven de 20 (indicando una mayor gravedad en este último).

Lo mismo ocurrirá si observamos una misma alteración, por ejemplo: Lenguaje compuesto de palabras sueltas o ecolalias. No hay creación formal de sintagmas y oraciones, en un chico de 6 años, con buen nivel de inteligencia práctica (o Física Intuitiva), y en otro con la misma edad pero con discapacidad psíquica. Dicha alteración nos indicará un autismo más grave en el caso del primer chico, que en el segundo.

Con objeto de facilitar la comprensión de la variedad de casos que el profesional de la educación se puede encontrar en la población de personas con TEA, vamos a describir 4 casos muy diferentes entre sí:

Caso A:

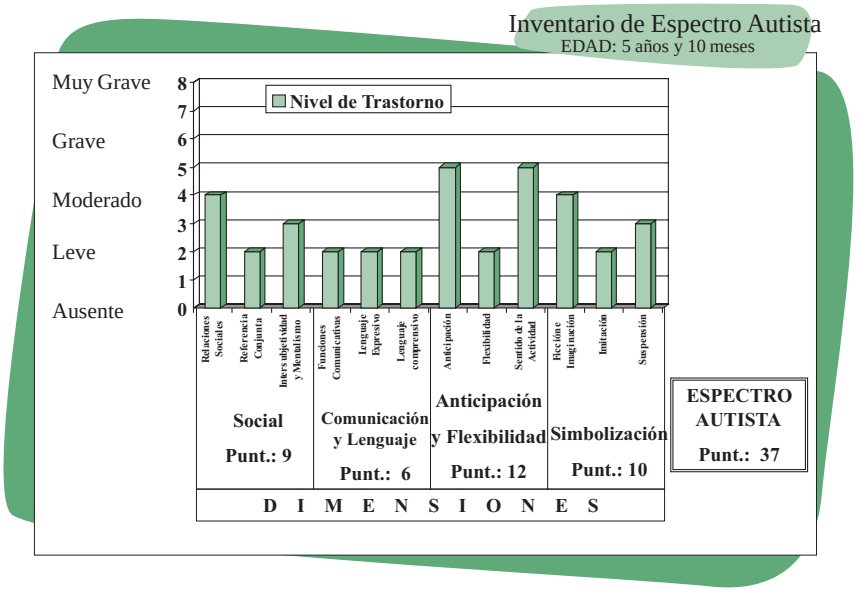
Niño con 5 años y 10 meses de edad, con un nivel de inteligencia práctica similar al de su edad mental, diagnosticado de Trastorno de Asperger, presenta las siguientes características:

En la dimensión social, tiene una aceptable relación con sus padres, pero las pocas veces que se relaciona con otros niños es siempre a iniciativa de los otros. Es capaz de realizar algunas actividades conjuntas, aunque no le preocupan las mismas cosas que a sus iguales, no comparte sus intereses. Con importantes limitaciones, pero puede realizar atribuciones mentales sencillas a los demás.

En la dimensión de comunicación y lenguaje, el chico posee un lenguaje oracional, con alguna conversación sencilla. Realiza algunos comentarios muy sencillos y sin expresiones subjetivas sobre lo comentado. Tiene importantes dificultades para diferenciar el sentido literal del intencional de aquello que se le dice.

Por su parte, en la dimensión de anticipación y flexibilidad, necesita la vigilancia cercana para mantenerse realizando una tarea. Tiene conciencia de los períodos de colegio y los vacacionales, pero presenta rabietas en situaciones nuevas o inesperadas. Sus intereses son muy limitados y bastante obsesivos.
Por fin, en cuanto a la dimensión de simbolización, este chico utiliza juguetes sencillos, y es capaz de realizar algunos juegos simbólicos sencillos y poco variados.

Estas alteraciones nos permitirían realizar una valoración, en el Inventario de Espectro Autista, de la cual se extraerían los siguientes datos y gráfico:



Caso B:

Chico de 14 años, diagnosticado de Trastorno Autista Grave, con discapacidad psíquica importante.

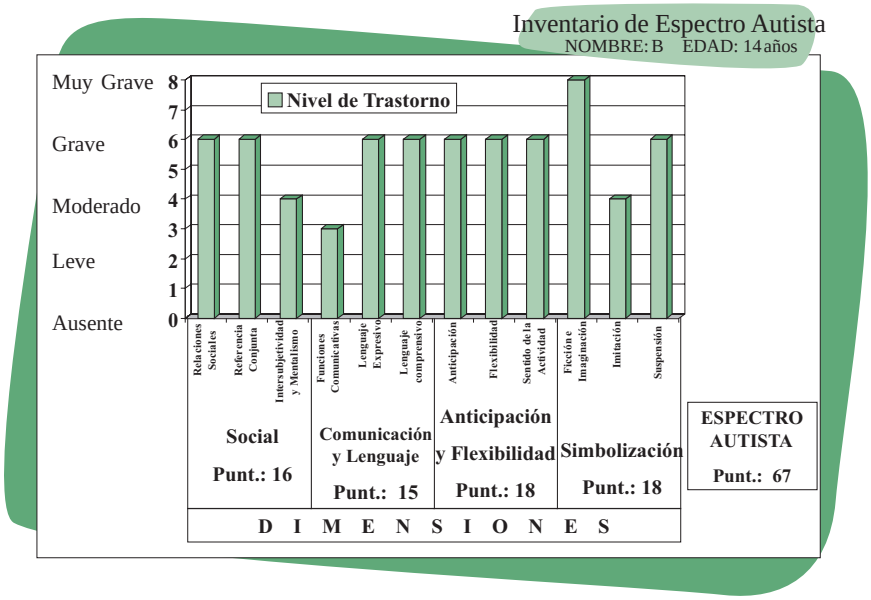
En la dimensión social, presenta un cierto apego a algunos adultos muy familiares para él (su madre, su hermano y la monitora del centro de día), con las demás personas prácticamente no se relaciona. Es capaz de participar en alguna actividad conjunta, con cierto apoyo, aunque no realiza miradas hacia el que comparte con él la actividad. Su comprensión del estado mental del otro se limita a estados emocionales muy básicos (risa, enfado) y expresados muy claramente.

Se comunica generalmente, para pedir o rechazar, mediante conductas instrumentales (llevar al otro de la mano, entregarle objetos para que haga algo...), aunque posee cierto lenguaje, que generalmente utiliza de forma ecolálica, sólo unas pocas veces lo hace de forma funcional, y con mucha ayuda. Su comprensión del lenguaje oral es muy simple y limitada a objetos, acciones y personas muy familiares.

Es capaz de anticipar las rutinas cotidianas, teniendo importantes rabietas cuando se rompe alguna de ellas. Ocupa gran parte de su tiempo libre en pequeños y sencillos rituales, y se enfada si se le interrumpen. Su capacidad para mantenerse realizando una tarea sin vigilancia directa es muy limitada.

Carece de habilidades de juego funcional, sólo utiliza a veces correctamente la pelota. Ocasionalmente realiza imitaciones verbales de lo que oye, con cierta precisión. No imita nada más.

Estas alteraciones nos permitirían realizar una valoración, en el Inventario de Espectro Autista, de la cual se extraerían los siguientes datos y gráfico:



Caso C:

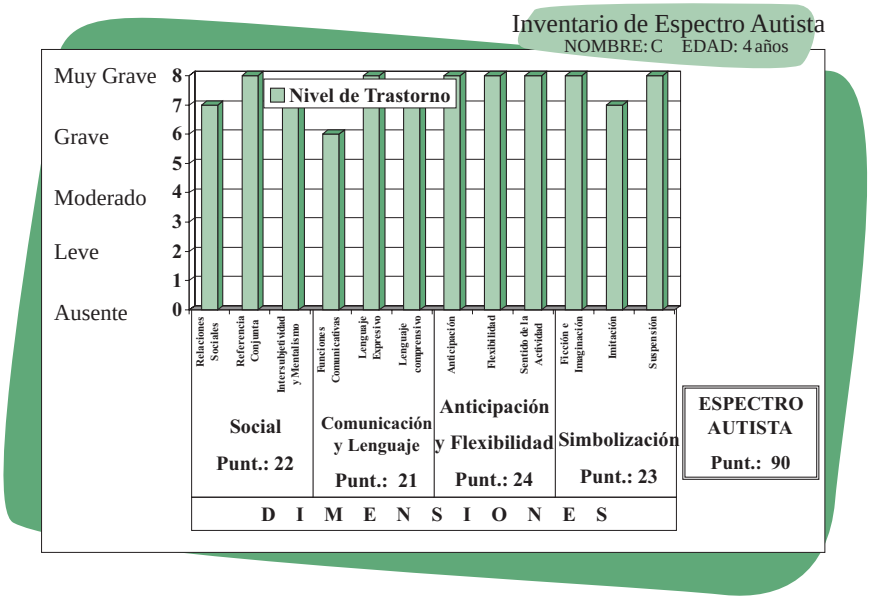
Chico de 4 años, con diagnóstico de trastorno autista grave.
En la dimensión social, el chico tiene un cierto apego a sus padres, a sus hermanos los ignora, está a su aire. En el colegio no se relaciona con sus compañeros, ni se interesa por ellos. Nunca acepta compartir una actividad con nadie, y sólo le llaman la atención la risa, aunque casi nunca se contagia de ella.

En la dimensión comunicativa, generalmente se comunica con conductas instrumentales, no emite ninguna palabra. Comprende sólo unas pocas palabras referidas a objetos y acciones muy familiares.

Respecto a la dimensión de anticipación y flexibilidad, dedica casi todo su tiempo libre a autoestimulaciones visuales (giros de objetos ante sus ojos). Cuando se le pide que realice una tarea sencilla, a su alcance, necesita una vigilancia continuada para mantenerse en ello. Son muy frecuentes sus rabietas cuando se le pide que rompa una costumbre (sólo acepta utilizar uno de los dos cuartos de baño de la casa, ningún otro).

En cuanto al juego simbólico, por sí mismo no utiliza ningún juguete, por sencillo que sea, de manera adecuada. No imita ni bajo instrucción.

Estas alteraciones nos permitirían realizar una valoración, en el Inventario de Espectro Autista, de la cual se extraerían los siguientes datos y gráfico:



Caso D:

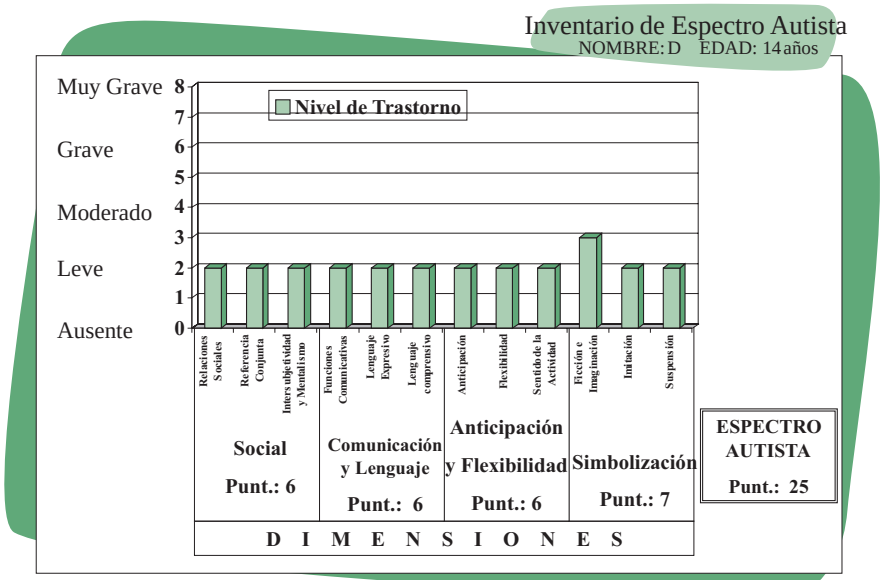
Chico de 14 años, diagnosticado de Síndrome de Asperger leve.

Sus alteraciones en la dimensión social son: tiene cierta conciencia de soledad, piensa que le gustaría tener amigos, pero no sabe qué hacer para lograrlo. Es capaz de participar activamente en una actividad con otros compañeros. Sus intereses y preocupaciones son muy diferentes a los de sus compañeros, le interesa sobre todo el cine, teniendo muchos conocimientos sobre todos sus aspectos. Aunque es capaz de atribuir estados mentales a los demás, en la vida cotidiana tiene muchas dificultades para reconocer sus intenciones y tiene numerosos problemas de convivencia.

Posee un lenguaje oral muy correcto, tanto en dicción como en vocabulario y sintaxis. Es capaz de mantener una conversación, aunque casi siempre sobre sus temas favoritos. Utiliza escasamente los verbos creer, pensar y sentir cuando cuenta algo a los demás. Tiene muy buena comprensión del lenguaje, aunque importantes dificultades para captar las ironías y las bromas.

Aunque conoce perfectamente cómo se organiza su tiempo a lo largo de un año, no tiene proyectos de futuro. Acepta los cambios inesperados, aunque siempre prefiere los entornos ordenados y rutinarios.
Ha utilizado algunos juguetes de forma simbólica, pero apenas realiza juego simbólico complejo o de representación de roles. Es capaz de imitar cualquier conducta, pero no posee una persona o personas que sean especialmente su modelo de comportamiento. Tiene dificultades para comprender las metáforas.

Estas alteraciones nos permitirían realizar una valoración, en el Inventario de Espectro Autista, de la cual se extraerían los siguientes datos y gráfico:



CONCLUSIÓN

Como ya se decía al inicio del capítulo, el objetivo del mismo es tratar de ayudar a los educadores y educadoras de los alumnos y alumnas con trastorno del espectro autista a salir, lo antes posible, del desconcierto que generalmente suelen provocar las primeras interacciones que se mantienen con este tipo de alumnos.

Hemos tratado de explicar, dentro de las limitaciones aún existentes, cómo funciona la mente de los alumnos y alumnas con TEA, cuáles son sus déficits y sus peculiaridades, y cuáles pueden ser sus manifestaciones externas, según la edad cronológica, la edad mental y la gravedad del trastorno, con la esperanza de que todo esto sirva al educador/a para ponerse en el lugar de su alumno.

Nuestra experiencia es que, aunque puede resultar más sencillo hacer este ejercicio de empatía en alumnos con otras minusvalías (ciegos, discapacitados psíquicos, sordos, con dificultades motoras...), información aquí proporcionada puede ayudarnos a ponernos en los zapatos del niño o niña con TEA.

Una vez conocedor de esta información, el educador no sólo podrá comprender las alteraciones y déficits de sus alumnos, sino también ser más eficaz y creativo en la aplicación de los programas y técnicas adecuados a cada caso.

BIBLIOGRAFÍA

Actas del VIII Congreso Nacional de AETAPI. *Autismo: La respuesta educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia, CEP de Murcia y AETAPI, Murcia 1995

Baron-Cohen, S. y Bolton, P. (1998). *Autismo: una Guía para Padres*. Madrid: Alianza Editorial.

Coleman, L. y Gilbert, C. (1991). *Bases biológicas autismo infantil*. Madrid: Ed. Martínez Roca.

Cuxart, F. (2.000). *El Autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Ed. Aljibe.

Frith, U. (1992). *Autismo. Ed. Alianza. Madrid*

Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Varios Autores (1989). *Intervención educativa en Autismo Infantil*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Wing, L. (1998). *El autismo en Niños y Adultos*. Barcelona: Ed. Paidos,

Rivière, A. y Martos, J. (1997). *El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: APNA y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Riviere, A. y Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Ed. APNA.

Rivière, A. (2002). *Autismo*. Madrid: Ed. Trotta.

Sainz, F.J., Adrover, J.F. *Función ejecutiva y flexibilidad de la acción en autismo*.www3.usal.es

Varios Autores, (1999) *La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, C.I.D.E.



La teoría de la Mente y sus alteraciones en el espectro autista

Daniel Valdez

La Teoría de la Mente y sus alteraciones en el espectro autista [1]

Daniel Valdez [2]

1. "Las otras personas se hablan por los ojos"

Nos recuerda Uta Frith que sin estados mentales, el lenguaje de los ojos no existiría. Ese lenguaje de los ojos o "mirada mental" está íntimamente vinculado con nuestra competencia social y con la posibilidad de compartir dichos estados mentales. En diferentes situaciones de interacción y de manera más o menos conciente, el intercambio de miradas supone una forma de intercambio social, al servicio del contacto afectivo, la comunicación y la intersubjetividad.

Buenos o malos lectores de las acciones o las interacciones de los demás, somos en fin, "compulsivos" lectores. Acciones, gestos, caras, miradas, diálogos; son vías regias para atribuir y descifrar la intencionalidad que a ellos subyace.

Hans Asperger (1952) en su Heilpädagogik subraya la relevancia de la mirada en la expresión humana.

Hay otros dos fenómenos especialmente ricos en expresión anímica: la mirada, que solo en el hombre ofrece sus tan complejas posibilidades, y el lenguaje, exclusivo éste del ser humano.

Es imposible describir con palabras científicamente exactas todo lo que 'dice' la mirada de una persona. Podemos indicar algo acerca de la variable posición del globo ocular, del ensanchamiento de la abertura de los párpados y de la dilatación de la pupila, y sobre todo de la irrigación de la conjuntiva, o de la turgencia de las inmediaciones del ojo. Mas, con todo ello, no queda descrita en manera alguna la riqueza de posibilidades de expresión que puede entrañar la mirada humana. En este respecto, pueden informarnos mejor los poetas que los científicos. Describen aquéllos la 'cálida mirada del amor', la 'fría mirada del odio', la 'oblicua mirada de la envidia', la 'punzante mirada de la hostilidad' mucho mejor que los fisiólogos. La familiaridad y autenticidad del contacto y de la relación con las personas y las cosas, se expresa también esencialmente en la mirada. En lo que llamamos 'expresión individual', la mirada desempeña papel primordialísimo. De ahí que no en vano se denomine al ojo 'espejo del alma'. Piénsese solamente con qué intensidad pueden mirar precisamente los niños muy pequeños, y con qué apasionado interés buscan la mirada de las demás personas. (p. 41)

"Las otras personas se hablan con los ojos" comenta un adulto con autismo citado por Hobson, extrañado ante el fenómeno y lo suficientemente agudo para notar esa capacidad que para él era tan misteriosa (Frith, 1989).

También resulta sugerente un testimonio aportado por Michael Rutter sobre el lamento de un adolescente con autismo: "...no podía leer la mente. Las demás personas parecían tener un sentido especial que les permitiría leer los pensamientos de los otros

[1] Parte del trabajo aquí presentado se ha desarrollado gracias a la ayuda otorgada por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

[2] Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid.
Director del Posgrado Necesidades Educativas Especiales en Trastornos del Desarrollo. FLACSO.
Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

y anticipar sus sentimientos y respuestas; él sabía que esto ocurría porque los otros se las arreglaban para evitar molestar a la gente, mientras que él siempre metía la pata. Sólo se daba cuenta de que decía o hacía algo mal, cuando la otra persona se enfadaba o se molestaba."

Ante esta situación cabe preguntarse: ¿Qué ocurre que algunas personas son más expertas que otras para realizar estas lecturas? ¿Qué sucede que otras son apenas novatas o no aciertan en la lectura o son "analfabetas" o "ciegas" a esos particulares "grafismos", "garabatos" y "dibujos" mentales? En el presente capítulo procuraremos dar cuenta de esta capacidad humana para "leer la mente" de los semejantes y de manera más general, interpretar sus acciones e interacciones.

La "Teoría de la Mente", tal como la llamaron Premack y Woodruff (1978) ha sido en los últimos años objeto de diversas investigaciones en el campo de distintas disciplinas científicas. Destacaremos en particular los estudios realizados en el marco de la psicología y especialmente en el contexto de los trastornos del desarrollo. Realizaremos una revisión de los estudios sobre teoría de la mente en los que participan sujetos con trastornos del desarrollo, focalizando en la población de personas con Síndrome de Asperger.

2. Relaciones interpersonales y lectura mental

Participamos del supuesto siguiente: las acciones humanas son guiadas por representaciones, creencias y deseos internos. Suponemos interioridad en nuestros semejantes, isomórfica con nuestra propia interioridad. Poseemos un mundo experiencial susceptible de ser compartido con nuestros congéneres. Desde muy temprano compartimos experiencias. Comparte experiencias subjetivas quien dialoga o discute con otra persona; aquél que mediante un sobreentendido crea complicidad con su interlocutor o mediante una ironía comparte un mundo de cosas no dichas. También comparte experiencias emocionales un bebé que le señala a su mamá un objeto con el fin de mostrárselo, con gestos que llamamos protodeclarativos (Bates, 1979; Belinchón, Igoa y Rivière, 1992). Con menor o mayor nivel de complejidad, todo aquel que comparte experiencias, necesariamente le atribuye al otro un mundo experiencial. ¿Qué sentido tendría si no el hecho de compartirlas?

Cierto es que aquello que aparece como evidente, claro y natural nos puede dar la idea -falsa- de que implica un proceso sencillo y simple. Pero a decir verdad, la complejidad que entrañan las comunicaciones humanas, las sucesivas y múltiples intuiciones y/o inferencias que se realizan en cada actividad interpersonal exige de nosotros una serie de competencias que nos permitan penetrar en los mundos mentales ajenos y propios.

Es precisamente el "ojo interior" del que nos habla Humphrey (1986), la "mirada mental" referida por Rivière y Núñez (1996) la que nos abre las posibilidades de desvelar la opacidad de la conducta de los otros, "leer" sus mentes, organizar el caos en el que nos sumiría la "ceguera mental" (Baron Cohen, 1995). Nos permite dar alguna interpretación a las conductas de las personas y realizar predicciones acerca de sus cursos de acción. Comprender que poseen deseos, creencias, intenciones, un mundo de emociones y experiencias diversas.

Son los psicólogos los que tratan de comprender las conductas humanas; de explicar por qué la gente hace lo que hace de la manera que lo hace y predecir lo que las personas harán en el futuro, qué planes seguirán, qué estrategias pondrán en marcha. Astington (1993: 2) afirma que en ese sentido *todos somos psicólogos*.

Por su parte, señala Humphrey (1986) que quince años atrás en ningún libro sobre el tema de la evolución humana se hacía referencia a la necesidad del hombre de hacer psicología: "sólo se hablaba de la construcción de herramientas, del lanzamiento de dardos y de encender el fuego: es decir, de una inteligencia práctica más que social." (p. 42)

Resulta significativa esta cita, por un lado porque revela que los intereses de algunos estudiosos de la evolución humana se dirigían hacia otros campos que los implicados por el desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente; por otro, porque después del año 2000 son muy numerosos los trabajos acerca del desarrollo de habilidades mentalistas y los déficits que supone su trastorno y que se refieren a una capacidad humana relativa a la inteligencia social, interpersonal o emocional (Baron Cohen, 2000a) o al concepto de inteligencia maquiavélica (Whiten y Byrne, 1997) .

A este respecto, puntualizaba Hans Asperger (1952: 31):

"*En realidad, aun en el caso de que se quiera analizar únicamente la inteligencia, se encontrarán 'en juego' al mismo tiempo los demás elementos de la personalidad. De modo que el resultado no será sólo la medida de la inteligencia en sí. Reflejará también el modo individual de trabajar y sus perturbaciones, el tipo de contacto personal, el vigor de la espontaneidad, el talante, la facilidad de mecanización... en fin, la originalidad del sujeto. No se terminaría tan pronto si se quisieran enumerar todos los factores de la personalidad que intervienen en las actividades de la inteligencia, ya que se llegarían a establecer casi tantas posibilidades como individuos.*"

Veía Asperger, sin enunciarlo explícitamente en ese momento, esta otra forma de inteligencia vinculada con las capacidades mentalistas -*el tipo de contacto personal, el vigor de la espontaneidad, el talante*-, que bien podría relacionarse con lo que Bruner llamó "modalidad narrativa de pensamiento". La conceptualización de esta forma de inteligencia interpersonal es fundamental para comprender las características diagnósticas de las personas con Síndrome de Asperger.

Cuando decimos que el nivel de inteligencia impersonal, "paradigmática" o "lógico-matemática" es normal pero se encuentran alteraciones en la inteligencia social o interpersonal, nos estamos refiriendo a esta gama de capacidades más o menos sutiles que supone el convertirse en un hábil mentalista. Rivière, Sarriá y Núñez (1994) lo expresan con meridiana claridad: "Sí, podemos decir que el hombre es un 'animal mentalista'. ¿Y qué quiere decir eso?: sencillamente que para predecir, manipular y explicar su propia conducta y la de los demás se sirve de *conceptos mentales*, tales como los de 'creencia', 'deseo', 'pensamiento', 'percepción', 'recuerdo', etc. La atribución a otros y la autoatribución de los referentes de estos conceptos, no sólo proporcionan al hombre instrumentos muy poderosos de competición y engaño, sino también herramientas que definen de una manera decisiva formas específicas de cooperación" (p. 8)

Si volvemos nuestros pasos sobre la conceptualización del Síndrome de Asperger (ver Valdez, 2001), notamos que muchas de las alteraciones mencionadas están vinculadas con los fallos en competencias mentalistas, entre las que podríamos mencionar:

- Dificultades para relacionarse con iguales.
- Falta de sensibilidad a las señales sociales.
- Alteraciones de las pautas de relación expresiva no verbal.
- Falta de reciprocidad emocional.
- Dificultades para comprender intenciones ajenas y especialmente "dobles intenciones".
- Dificultades para interpretar enunciados no literales o con doble sentido.
- Limitación importante en la capacidad de adaptar las conductas sociales a los contextos de relación.
- Dificultades para saber "de qué conversar" con otras personas.
- Dificultades para producir emisiones relevantes a las situaciones y los estados mentales de los interlocutores.

Los fallos en estas competencias son relativamente independientes de la inteligencia impersonal o paradigmática en las personas con Síndrome de Asperger. Incluso, las personas con el cuadro, buscan resolver problemas de carácter interpersonal, que requieren estas competencias "cálidas" que citamos, mediante una vía -sobrecompensatoria- lógico-matemática. A esto llaman Rivière y Núñez (1995: 70-71) "inespecificidad" en el uso de los mecanismos cognitivos, que son utilizados para problemas de gran urgencia cognitiva en situaciones de intercambio social, a falta de "vías de acceso rápido" para resolver problemas que implican poner en juego, on line, competencias mentalistas. (Cfr. Rivière y Castellanos, 1986)

Por ejemplo, Tomi, un joven de 22 años con Síndrome de Asperger, aprendió a mostrar consideración por las intervenciones del interlocutor manifestando la expresión "muy interesante", después de la pregunta u opinión del otro. Pero luego continúa con la línea argumental de sus largos monólogos haciendo caso omiso de la participación de la otra persona. Por cierto, es más adaptativo para la convivencia social la repetición de la muletilla "muy interesante", que enojarse cuando se es interrumpido o no prestar la más mínima atención a la contribución del interlocutor.

Un breve fragmento de diálogo con Tomi, una de cuyas obsesiones son las estadísticas de las ligas de baloncesto de diferentes países -curiosamente no le interesan los partidos de baloncesto sino las tablas de posiciones y los nombres de los jugadores de todo el mundo- ilustra este aspecto:

Tomi.- ¿Vos sabés qué equipo es el que consiguió las mejores estadísticas de la década en la NBA? Porque cuando yo te digo que tengo en mi cabeza una memoria de varios discos rígidos de ordenador eso significa que puedo darte las estadísticas de los últimos diez años de la NBA y no sólo eso, sino también las ligas de baloncesto mundiales...

Terapeuta (interrumpiendo)- ¿Por qué no me contás ahora cómo te fue en la primera clase de la facultad? ¿Te parece? Luego seguimos hablando de las ligas de baloncesto.

Tomi.- ¡Muy interesante tu pregunta! (se pone de pie, camina unos pasos y vuelve a sentarse) ¿Vos sabés qué estadísticas consiguió la selección de Malta en los últimos mundiales? ¿Sabés dónde queda Malta? Puedo nombrarte la formación actual del equipo de Malta...

Es evidente que este tipo de forma de ser limita de manera significativa los intercambios cooperativos con otras personas. Lo que Tomi ha aprendido -y para él supone un cambio importantísimo- es a no enojarse cuando lo interrumpen y a repetir la muletilla luego de cada intervención del interlocutor. Pero las que fallan son esas competencias más cálidas de la cognición que se ponen en juego en las interacciones de la vida cotidiana.

Nuestros primeros párrafos se referían a nuestra capacidad de "leer" otras mentes y desvelar la naturaleza de las capacidades que se ponen en juego en las relaciones interpersonales y en la práctica comunicativa cotidiana, pero también cabría indagar qué papel juegan dichas competencias a la hora de comprender las metáforas que crea un poeta o compartir una emoción personal e inenarrable frente a la singularidad de la *episteme poética*. Es evidente que no todos los sujetos poseen la misma capacidad para comprender o producir textos poéticos. Tal capacidad supone un sistema de suspensiones (Rivière, 1997c) cuya explicación no puede reducirse a la psicología popular aunque se halle íntimamente ligada a ella.

Alerta Rivière (2003: 3) sobre la confusión entre psicología popular (*folk psychology*) y la Teoría de la Mente. Subraya que mientras que la Teoría de la Mente explícita (reflexiva) no es en rigor "una teoría", las psicologías populares son "prototeorías" y explicaciones de la mente que varían cultural e históricamente. La Teoría de la Mente es universal y constituye un requisito previo para la constiutución de psicologías populares. (Quintanilla y Rivière, 1992; Quintanilla y Sarriá, 2003)

En dicho trabajo recalca la función pragmática de la teoría de la mente, como "un subsistema cognitivo, adaptativo y profundo, dedicado a atribuir, inferir, predecir y comprender estados mentales en el curso de interacciones dinámicas"

Tal como lo sostiene Humphrey (1986), la mejor manera de caracterizar a los humanos es como *Homo psicologicus*. Para él es fruto de una larga evolución la habilidad humana para interpretar los comportamientos en términos de estados mentales de un agente

3. Teoría de la Mente: perspectivas acerca de un concepto

Carruthers y Smith (1996) sitúan como punto de partida de los trabajos de los psicólogos del desarrollo acerca de la teoría de la mente, el conocido texto de primatología de Premack y Woodruff (1978), donde se plantea el interrogante acerca de si los chimpancés tienen una teoría de la mente. De manera paradójica esta pregunta descubre otra serie de asuntos no menos triviales: ¿a qué se llama *Teoría de la Mente*? ¿Y qué ocurre con los humanos? ¿Resultará obvio preguntarse acerca de las capacidades mentalistas en aquellos de quienes prototípicamente se predica *mente*? (Rivière, 1991) En cualquier caso, ¿es una capacidad "natural" o es una "teoría" elaborada acerca de las demás personas y de uno mismo? ¿O una conjunción de ambas posiciones?

La pregunta acerca de los chimpancés la responde Rivière (1997c) cuando afirma que en todo caso, de poseerla, la suya sería una "teoría de la mente chimpancé". Es decir, ¿por qué habrían los chimpancés de compartir la teoría de la mente con la especie humana? La pregunta inicial puede haber resultado ciertamente antropocéntrica, pero ha abierto un espacio de discusión fecunda.

Tal discusión está lejos de haberse cerrado. De hecho, si bien algunos autores son cautos a la hora de atribuir una teoría de la mente a los chimpancés, no dudan de que quedan cosas por explicar respecto de su comportamiento. De Waal, en una cita recogida por Baron Cohen (1995: 124) señala que el rol *crítico del contacto ocular* entre chimpancés es una característica en común con los humanos. "Entre los simios, es un prerrequisito para la reconciliación. Es como si los chimpancés no confiaran en las intenciones de los otros hasta no mirar sus ojos". Algo parecido nos pasa a los humanos si cuando tratamos de establecer una relación comunicativa con una persona, ella o él miran el suelo o dirigen sus ojos hacia el techo.

Los humanos somos, para Dennett, *sistemas intencionales*. A lo largo de nuestra historia evolutiva comenzamos preguntándonos a nosotros mismos si el tigre deseaba comernos, para seguir preguntando -desde una perspectiva animista- si los ríos querían alcanzar los mares o qué deseaban de nosotros las nubes como agradecimiento por la lluvía que les habíamos pedido y nos concedieron. (1996: 33) La característica fundamental de la *actitud intencional (intentional stance*) es la de tratar a una entidad como un agente -atribuyéndole creencias y deseos- para tratar de predecir sus acciones.

Otros autores, sin basar su preocupación central en los aspectos teóricos, recalcan la importante función de la *inteligencia emocional* (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997) en la vida de las personas, proponiendo diversas aplicaciones dentro del área de la psicología de las organizaciones, la psicología laboral y en el ámbito de la clínica cognitiva o cognitivo-conductual. No puede desconocerse que en el año 1995 la aparición de un libro de divulgación de Daniel Goleman, periodista de *The New York Times* y psicólogo puso en primer plano en los medios de comunicación la discusión sobre la temática. Este hecho, más allá de la profundidad teórica o de la solvencia en la producción de estudios empíricos de los diferentes autores, reactualiza un debate acerca de las concepciones de la inteligencia cuyo denominador común para todos los enfoques parece ser el mismo: ¿puede considerarse a la inteligencia sólo como una capacidad general? ¿puede reducirse la inteligencia a un conjunto de competencias lógico-matematicas?

Tal visión sería radicalmente parcial y no podría explicar el perfil de funcionamiento cognitivo de una persona con Síndrome de Asperger. Una versión de ese tipo podría ser asimilable a la metáfora de la mente *como una catedral dominada por una nave central de inteligencia general*, al decir de Mithen (1996). Sin embargo una perspectiva más adecuada para la comprensión de la mente, es la que presenta, según Mithen, la metáfora de la catedral gótica, con una nave central -la de las metarrepresentaciones- que conectaría a las diferentes capillas entre sí produciendo mentes poseedoras de "*fluidez cognitiva*". (Mithen, 1996; Pozo, 2003)

4. La lectura mental: el modelo de Baron Cohen

En el marco del modelo de lectura mental de Baron Cohen, el "Detector de Intencionalidad" (ID) y el "Detector de la Dirección Ocular" (EDD) funcionan en muchos primates y les permiten interpretar la conducta de otros animales en términos de metas y deseos. De lo que no existen evidencias es de que el "Mecanismo de Atención Compartida" (SAM) y el "Mecanismo de Teoría de la Mente" (ToMM) estén presentes también en estos primates. ¿En qué consiste el ToMM y cómo es su funcionamiento específico en los seres humanos?

El *Mecanismo de Teoría de la Mente* (ToMM), -cuyo nombre proviene de los trabajos de Alan Leslie (1987, 1994)-. "es un sistema para inferir el rango completo de estados mentales a partir de la conducta, es decir, para emplear una teoría de la mente." (Baron Cohen, 1995: 51)

Tal teoría de la mente incluye mucho más que la lectura de la conducta en términos de deseos e intenciones, la lectura ocular en términos de estados mentales perceptivos o el hecho de compartir estados mentales acerca de un objeto. El "ToMM" es, para Baron Cohen, la vía para representar el *conjunto de estados mentales epistémicos (tales como simular, pensar, creer, conocer, soñar, imaginar, engañar, adivinar)* y relacionar todos los estados mentales -perceptivos, volitivos y epistémicos- con las acciones, para construir una teoría consistente y útil.

Para él, la lectura de la mente es un *fenómeno biológico, innato y producto de la selección natural* -tal como la visión del color o los aspectos universales del lenguaje-. Más allá de existir variaciones interindividuales del fenómeno, considera la lectura de la mente como algo universal. Hablará de *instinto biológico* -en el mismo sentido que Pinker habla de instinto del lenguaje-. En los humanos existiría el "instinto de la lectura mental".

En sus trabajos procura dar cuenta de lo que él considera un problema adaptativo específico: la rápida comprensión y predicción del comportamiento de otro organismo. Pretenderá demostrar cómo la *lectura mental* puede ser la solución a este problema, y cómo tal *lectura mental* tiene una base biológica, innata y modular. Aunque posteriormente preferirá dejar abierta esta cuestión y optará por hablar de "mecanismos neurocognitivos" más que de "módulos" en sentido fodoriano estricto. Con tal propósito, postulará cuatro mecanismos -citados más arriba- que pueden ser pensados como cuatro componentes del sistema humano de lectura mental. Tales mecanismos reflejan cuatro propiedades del mundo: volición, percepción, atención compartida y estados epistémicos.

El primero de ellos es el *Detector de Intencionalidad* (ID); es un dispositivo perceptual capaz de identificar a algo o alguien como un agente, y como tal atribuirle metas y/o deseos. Al segundo lo llama *Detector de la dirección ocular* (EDD); detecta la presencia de ojos y hacia donde están dirigidos e interpreta los estímulos en términos de lo que un agente ve. El tercero es el *Mecanismo de Atención Compartida* (SAM); cuya función principal es la de construir "representaciones triádicas". Una representación

triádica es, para el autor, una representación de una relación triádica -la cual "especifica las relaciones entre un agente, el self, y un (tercer) objeto. (Que a su vez puede ser otro agente)" (pp. 44-45). Podemos remitirnos al ejemplo citado al principio, donde un bebé mediante gestos protodeclarativos comparte con su madre la atención sobre un objeto interesante.

Como podrá inferirse, estos tres mecanismos están íntimamente relacionados: el detector de la dirección ocular es la vía privilegiada para construir representaciones triádicas, puesto que si bien el mecanismo de atención compartida puede utilizar diversas modalidades, la visual es la más fiable y económica en las actividades de relación. El SAM, a su vez, nos "habla" de los otros dos mecanismos puesto que *cuando construye una representación triádica a través del EDD, el término relacional en la representación puede ser visual (ve, mira hacia, atiende a) o puede completarse con términos del ID (desea, tiene una meta)*. (p. 48)

El *Mecanismo de Teoría de la Mente* (ToMM) que definimos más arriba es el cuarto que postula, tomando su nombre de los trabajos de Alan Leslie.

Además de plantear los cuatro mecanismos citados, Baron Cohen divide su modelo en diferentes fases de desarrollo. En la fase 1 (de 0 a 9 meses) los bebés tienen su ID y las funciones básicas del EDD, pudiendo constituir sólo representaciones diádicas. En la fase 2 (de los 9 a los 18 meses) hace su aparición el SAM, manifestándose cambios cualitativos, en tanto los bebés comienzan a ser capaces de construir representaciones triádicas que hacen posible la atención conjunta. En la fase 3 (desde los 18 a los 48 meses) aparece el ToMM.

En los párrafos anteriores hemos seguido las pistas que ofrece Baron Cohen y su *modelo de lectura mental* y enumeramos, en forma breve, los mecanismos neurocognitivos que postula para explicar el funcionamiento de la Teoría de la Mente en los humanos. Pero, ¿nos explica Baron Cohen de qué manera desplegamos nuestra competencia de *psicólogos naturales*? ¿O acaso, con el afán de explicar *científicamente* tales tópicos nos aleja de la posibilidad de estudiar los aspectos fenomenológicos inherentes a la posesión de una teoría de la mente?

En *Objetos con mente*, Rivière (1991) plantea y desarrolla los desafíos a los que se enfrenta la psicología cognitiva si pretende ser una disciplina objetiva acerca de lo mental. Se (nos) interroga sobre la posibilidad de mantener el estatuto científico y a la vez un enfoque mentalista en la psicología. Analiza las características de la mente fenoménica -que llama "mente uno"-, de la mente computacional -la "mente dos"- y de la compleja relación entre "ambas mentes". Las habilidades mentalistas humanas no son meras actividades de razonamiento, no pueden ser reducidas al plano de una axiomática lógica, susceptible de ser formalizada. Es decir, no estudiamos sólo la "mente dos" cuando tratamos de dar cuenta del funcionamiento del sistema mentalista. Baron Cohen no parece entenderlo de esta manera. Él mismo afirma que la descripción cognitiva del modelo que presenta podría ser aplicada a un organismo con "inteligencia natural" o a uno con "inteligencia artificial" -como "un robot o un ordenador"-(p. 85)

Se trata de mecanismos cognitivos fríos y por tanto versan sobre el flujo, el procesamiento y la representación de la información. De allí pasa a explicaciones acerca del

sistema nervioso y de cómo los cerebros nos permiten leer mentes. El modelo de los cuatro mecanismos citados es sumamente interesante pero no parece ser capaz de dar cuenta de un sistema mentalista que está lejos de funcionar a la manera de un sistema de cómputo. Un sistema "colonizado" por experiencias emocionales y afectivas, por *significados* y *sentidos*, por una modalidad divergente de funcionamiento, es difícilmente atrapable por la sintaxis de los mencionados mecanismos.

5. Los aportes cognitivo-constructivistas: la construcción progresiva de la teoría de la mente en el contexto de la "teoría-teoría".

Frente a la expresión "teoría de la mente", cabría preguntarse: ¿por qué una "teoría"? Perner (1991/1994), al caracterizar la mente, utiliza tres criterios: la experiencia interior, la intencionalidad (*aboutness*) y los *constructos teóricos en explicaciones de la conducta*. Con respecto a estos últimos, sostiene que los estados mentales cumplen un "papel explicativo en nuestra psicología del sentido común de la conducta" (p. 124). Cuando tratamos de explicar o predecir la conducta ajena y la propia utilizamos tales *constructos teóricos*, es decir elaboramos una *teoría* de la mente de los demás y de la nuestra. El propio Perner manifiesta que tal vez la etiqueta de *teoría* no sea la más adecuada; pero es una manera de hacer "observable" y susceptible de ser estudiado algo que hasta el momento pertenecía al dominio de la experiencia interna.

Para Wellman (1990) "nuestro uso de términos mentales comunes, nuestras asunciones cotidianas de otros pensamientos y los métodos que utilizamos para evaluar nuestros pensamientos y los de otros tienen una base reminiscente en constructos de las explicaciones teóricas de la ciencia." (p. 109) Este autor asume que nuestra comprensión *naif* de la mente es una teoría. Según él es una teoría *naif* pero no es diferente de una teoría científica.

El conocimiento que tienen los niños se asemeja a una teoría pero en una etapa temprana. Las teorías cotidianas, al decir de Wellman, proporcionan sentido y organización a la comprensión que los individuos tienen del mundo, a la vez que colorean los intentos por aprender e inferir más.

Para Wellman (1990: 21-22), los adultos compartimos algunas ideas simples sobre el mundo físico y el mundo mental, tales como:

1) *Los pensamientos son diferentes de las cosas. La idea de un perro es específicamente diferente de un perro. Una es mental e inmaterial y la otra es física y concreta.*

2) *Las ideas son diferentes de la realidad, por tanto, las ideas pueden ser falsas.*

3) *Los deseos son diferentes de los resultados; los planes son diferentes de los actos. Las actividades mentales son diferentes de las acciones mismas.*

4) *La fantasía no se restringe por la objetividad. Se pueden imaginar objetos o situaciones imposibles, irreales o hipotéticos.*

5) *La mente es privada e individual. Cada sujeto puede tener pensamientos, deseos y/o creencias muy distintas acerca de los mismos objetos o situaciones.*

6) *La mente no es el cuerpo. Mi cuerpo puede ser encadenadenado pero mis pensamientos son libres. Mi mente puede estar cansada cuando mi cuerpo se halla descansado.*

7) *Razonar acerca del pensamiento es distinto que razonar acerca de hechos o estados físicos.*

La pregunta es cómo los niños construyen esas nociones a lo largo del desarrollo ontogenético. Es en relación con esa inquietud que presenta un interesante estudio en el 2004 -que comentaremos más abajo- sobre la progresiva adquisición de estas nociones en los niños de 3 a 5 años.

Por su parte, Perner (1991/1994; 2000) busca explicaciones que fundamenten la adquisición de una mente capaz de vérselas con *metarrepresentaciones*. En otros términos, se podría preguntar: ¿Cómo pasa un niño de ser *teórico de la situación* a ser *teórico de la representación*? Sus planteamientos son conocidos y no es nuestro objetivo el desarrollo completo de su posición; por tanto nos limitaremos a puntualizar las etapas evolutivas que él enuncia.

Para Perner (1991/1994) los sistemas representacionales comienzan, en un nivel primario como sustitutos del mundo real. En ese sentido plantea que la mente evolutiva, en tanto sistema representacional, se limita a un modelo único de realidad. En este estadio, en el primer año de vida, el bebé se limita a la atención selectiva a a conducta (no distinguiendo constructos teóricos de constructor físicos). Es en el segundo año que el niño desarrolla el *funcionamiento secundario*, es decir se vuelve capaz de formar modelos múltiples, separándose de la realidad inmediata para representarse el pasado y el futuro (ver apartado 2.8). La capacidad de representarse modelos múltiples permite la diferención entre medios y fines en el contexto de las conductas instrumentales (lo que Piaget denomina "inteligencia práctica" -ver Piaget e Inhelder, 1966/1969-) También es condición para la adquisición de la noción de objeto permanente.

Nivel Representacional	Criterio de mentalidad	Descripción y ejemplos
Primaria: Modelo único (primer año)	Constructo teórico/ (experiencia interior)	Puede formar constructor teóricos (por ej., atención), que los adultos identifican como mental, pero que el niño no distingue de los constructor físicos.
Secundaria: Modelos múltiples (segundo año)	Constructo teórico + Experiencia interior	Puede ligar constructor teóricos para explicación de conductas con experiencias interiores, de ahí que los constructor teóricos se convierten en específicamente mentales. ("teoría mentalista de la conducta")
	Intencionalidad: No existencia	Puede comprender la mente como relación con objetos y situaciones no existentes. Aprende gran parte de la psicología como acción dirigida a un objetivo.
Meta: Modelo de modelos (4 años)	Intencionalidad: Aspectualidad Representación errónea	Puede comprender la perspectiva visual, la aspectualidad del conocimiento, la creencia falsa.

CUADRO 1. Niveles representacionales y su relación con la comprensión de la mente. (Tomado de Perner 1991/1994: 139 de la vers. cast.)

Por otra parte, la capacidad de representación de modelos múltiples es un prerrequisito para comenzar a comprender la mente como relación con objetos y situaciones no existentes (*inexistencia intencional*).

Según Perner, tal como puede apreciarse en el CUADRO 1 la formación de los modelos múltiples, complejos, constituye el fundamento de la metarrepresentación (representación de modelos).

En el sentido que Joseph Perner lo plantea, convertirse en un "teórico de las representaciones" supone la comprensión de la mente como un sistema representacional. Es en ese nivel que pueden comprenderse las metarrepresentaciones como la capacidad de representarse las relaciones representacionales en tanto tales (ver Perner 1991/1994: 49 de la vers. cast.), diferenciando explícitamente su conceptualización de metarrepresentación de la de Alan Leslie (1987), quien la caracteriza como "una representación de una representación" o "representación de segundo orden".

Una de las críticas que recibe la posición de Perner es justamente la de identificar el desarrollo de la actividad mentalista con la comprensión de la naturaleza representacional de la mente (Rivière y Núñez, 1996: 105). Para estos autores es discutible reducir un mecanismo cognitivo que subyace a competencias pragmáticas a una comprensión teórica de lo que es la mente. Se preguntan: "¿...es el niño un teórico de la mente? ¿No será más bien un "artesano de la mente" relativamente hábil?" (p. 106)

6. Implicación intersubjetiva y desarrollo de habilidades interpersonales

Para referirse al desarrollo del conocimiento infantil acerca de las personas con sus correspondientes estados mentales, Hobson (1991) prefiere utilizar otras explicaciones teóricas. "Sugiero que es más apropiado para los psicólogos, pensar en términos de cómo los niños adquieren una comprensión de la naturaleza de las personas y un concepto o conjunto de conceptos acerca de las mentes de las personas". Tal comprensión infantil está lejos de constituir una "teoría", no sólo por las características de dichos conocimientos, sino también por su modo de adquisición. El "niño-teórico" es concebido como un ser aislado, un sujeto casi "exclusivamente cognitivo", uno sobre el que es fácilmente aplicable la "metáfora computacional". (p. 19)

La tesis de Hobson es que el niño adquiere el conocimiento acerca de la naturaleza de las personas a través de la experiencia de relaciones afectivas interpersonales. Es la implicación intersubjetiva -para la que está biológicamente predispuesto- la que le permite la comprensión de la naturaleza subjetiva.

La concepción de Hobson (1993) acerca del desarrollo de la mente y las capacidades de implicación intersubjetiva y la de Trevarthen (Trevarthen, 1979 y Trevarthen y cols., 1998) acerca de la intersubjetividad primaria y secundaria, su papel en el desarrollo simbólico y la propia organización del self son en muchos sentidos complementarias. Por un lado porque ponderan el papel de las relaciones sociales en la constitución del sujeto (lo cual es compatible con una concepción vigotskyana del desarrollo psicológico); por otro, porque tales relaciones involucran un proceso de experiencias emocionales y afectivas tempranas entre el bebé y las figuras de crianza. Experiencias emocionales que configuran progresivamente escenarios de significados compartidos, que se despliegan a modo de formatos (Bruner, 1983).

7. La teoría de mente como proceso psicológico superior rudimentario

Afirmamos que la "teoría de la mente" puede entenderse como un proceso *psicológico superior rudimentario*, adoptando la terminología vigotskiana. Para sostener estas consideraciones nos permitiremos realizar un breve recorrido por estos conceptos vigotskianos, porque consideramos que esta perspectiva psicogenética puede contribuir a una mejor explicación y comprensión del cuadro desde el punto de vista del desarrollo evolutivo del sujeto.

Como comentamos más arriba, para comprender la problemática del espectro autista hemos de situarnos en una perspectiva genética. Esto que parece tan elemental resulta ser una de las claves más importantes para la evaluación, el diagnóstico y la intervención. El desarrollo ha seguido otras vías. Nos asombra su discurrir por caminos alterados cualitativamente. Nos desafía su manera de desplegar formas tan diferentes del *biotipo humano sociocultural estándar*, parafraseando términos vigotskianos. En la comunicación y el lenguaje, en las relaciones sociales, en el desarrollo de las capacidades intersubjetivas y mentalistas, en el desarrollo de capacidades de anticipación y flexibilidad y en el desarrollo de capacidades de simbolización en general, encontramos distintos niveles de "alteración" en el espectro autista.

Los planteamientos de Vigotsky iluminan muchos de nuestros interrogantes desde el momento en que desde su modelo de desarrollo pueden comprenderse de otra manera los caminos que sigue la diversidad en la constitución subjetiva.

7.1. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores

La perspectiva vigotskiana del desarrollo implica la asunción de un enfoque psicogenético. Enfoque que no se limita, al decir de Vigotsky, al estudio de conductas fosilizadas sino al análisis riguroso de los fenómenos psicológicos considerando su lugar en el desarrollo; pesquisando el recorrido de su génesis; indagando acerca de sus bases dinámicas causales, procurando proporcionar explicaciones y no sólo descripciones del desarrollo subjetivo. A los fines de comprender mejor el complejo entramado de constructos teóricos que habitan la teoría vigotskiana y su diversidad de fuentes empíricas y teóricas, James Wertsch (1985) propone tres ejes temáticos que atraviesan los problemas nucleares que se despliegan en el seno de la teoría sociohistórica:

1) El origen social de los procesos psicológicos superiores
2) La fundamental importancia que poseen los instrumentos de mediación (herramientas y signos) en la constitución del psiquismo.
3) La necesidad de un enfoque genético o evolutivo para estudiar y comprender los fenómenos psicológicos.

Los procesos psicológicos superiores tienen un origen interactivo y social. Vigotsky formula su tesis en radical oposición a la teoría conductista y al reduccionismo biológico. Se hace evidente por tanto que el desarrollo ontogénetico no puede explicarse mediante una única línea de desarrollo: Vigotsky describe dos líneas de desarrollo:

- la línea natural o biológica de desarrollo
- la línea cultural o histórica de desarrollo

"En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado." (1931/1995: 36) sostiene. Comenta, a modo de ejemplo, que la posibilidad de volar no está incluída en el sistema biológico humano, pero que sin embargo el hombre amplía de modo asombroso el radio de su actividad gracias al uso de herramientas. Tal como lo plantea Bruner (1991) lo que hace la cultura es asumir el desafío que los límites de la biología imponen al desarrollo cognitivo, creando diferentes tipos de prótesis mentales.

En el desarrollo ontogenético el "inventario biológico" de modos de conducta del niño es sobrepasado por el "inventario cultural" o dicho en otros términos, no podría explicarse la adquisición del lenguaje, la habilidad para resolver cálculos mentales o la capacidad para comprender las consecuencias de la Revolución Francesa siguiendo un vector unidireccional de desarrollo biológico.

En todo caso, son los procesos elementales los que siguen una línea de desarrollo natural y pueden ser explicados por principios biológicos. Las funciones psicológicas elementales son compartidas por distintas especies. La percepción, la memoria natural, la atención natural, son ejemplos de tales procesos. Pero ocurre que una vez que la memoria se hace volitiva y el niño encuentra distintas estrategias para dominarla (Vigotsky, 1931/1995) tales funciones intelectuales implican el desarrollo de un proceso de memorización que supone un creciente dominio por parte del sujeto. La línea natural de desarrollo no puede dar cuenta por sí sola de tal transformación. Hemos asistido, afirma Vigotsky, *al relevo de la memoria natural por la cultural*. Es otra línea evolutiva la que explica este tipo específicamente humano de memoria. Marcar con muescas un palo, hacer un nudo en un pañuelo, anotar una cita en la agenda o grabar un archivo en un disco compacto son formas culturales de sobrepasar los límites de las funciones psicológicas naturales. Vigotsky (1978) considera que *estas operaciones con signos son el producto de condiciones específicas del desarrollo social* y se hallan ausentes aún en las especies más evolucionadas de animales.

De este modo define

"...dos peculiaridades fundamentales del desarrollo psicológico cultural del niño: la diferencia principal esencial entre ese tipo de desarrollo cultural y el desarrollo biológico y la fusión del desarrollo orgánico y cultural en un proceso único. El proceso del desarrollo cultural en la conducta del niño en su conjunto y del desarrollo de cada función psíquica por separado revela su completa analogía con el ejemplo citado, en el sentido de que cada función psíquica sobrepasa en su momento los límites del sistema de actividad orgánica, propia de la misma, e inicia su desarrollo cultural en los límites de un sistema de actividad completamente nuevo; ambos sistemas, sin embargo, se desarrollan conjuntamente, se fusionan, formando el entrelazamiento de dos procesos genéticos, pero esencialmente distintos." (1931/1995: 39)

Los procesos psicológicos superiores siguen una línea cultural o histórica de desarrollo. Son específicamente humanos y se constituyen a partir de las relaciones intersubjetivas en el seno de las actividades humanas, socioculturalmente organizadas (Newman, Griffin y Cole, 1989).

Vigotsky utilizó cuatro criterios principales para distinguir entre procesos psicológicos elementales y superiores (Wertsch, 1985):

- *La emergencia de la regulación voluntaria:* Supone el paso del control del entorno al autocontrol por parte del sujeto. Los procesos psicológicos elementales "se encuentran total y directamente determinados por la estimulación ambiental" (Vigotsky en Wertsch, 1985). Imaginemos por un momento la atención en un perro: según la intensidad, volumen o novedad de los estímulos del entorno, el perro se orientará hacia uno u otro foco de atención, de manera más o menos azarosa. En cambio, un ser humano puede regular selectiva y voluntariamente el foco de su atención, a pesar de que se le presenten multiplicidad de estímulos distractores.

- *Surgimiento de la intelectualización o realización conciente y el dominio (voluntad).* "En el centro del proceso de desarrollo durante la edad de escolarización se encuentra la transición desde las funciones elementales de atención y memoria a las funciones superiores de atención voluntaria y memoria lógica. (...) Decir que la memoria se intelectualiza en la escuela es exactamente lo mismo que decir que aparece la memoria voluntaria; decir que la atención se convierte en voluntaria en el período escolar es exactamente lo mismo que decir (...) que se fundamenta más en el pensamiento, es decir, en el intelecto. (Vigotsky, 1934/1993: 188-189, en Wertsch, 1985/1988)

- *Origen y naturaleza social de los procesos psicológicos superiores*. Según Vigotsky, la transición desde una influencia social externa sobre el individuo a una influencia social interna sobre el individuo se halla en el centro de su investigación. La interacción social en el seno de la cultura es un factor formante de los procesos psicológicos superiores.

- *El uso de signos como mediadores de los procesos psicológicos superiores*. La noción de mediación es fundamental en la teoría vigotskiana. Los escenarios culturales, sociales e históricos proporcionan tales instrumentos de mediación (nudo en el pañuelo para recordar, reglas mnemotécnicas abstractas, o agenda electrónica, por ejemplo) necesarios para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (Cfr. Wertsch, 1999). Tales procesos superiores son a su vez clasificados en:

    - *procesos psicólogicos superiores rudimentarios;*
    - *procesos psicólogicos superiores avanzados.*

Los procesos psicólogicos superiores rudimentarios (como el lenguaje oral) son aquellos que se constituyen por el solo hecho de convivir en familia en el contexto de una cultura. Se aprenden de manera incidental en el marco de las relaciones intersubjetivas. Son los sujetos expertos -por ejemplo los padres o los hermanos mayores- los que transmiten diversos conocimientos, modos de vida, valores, costumbres o la propia lengua materna, a los sujetos novatos en los primeros años de vida. Un ejemplo paradigmático de proceso rudimentario es el lenguaje oral: la familia enseña al bebé a hablar pero no de manera sistemática y formal sino de una manera incidental. (Pueden verse los sistemas de apoyo para la adquisición del lenguaje en Bruner, 1983).

Otro ejemplo es el juego simbólico. También las demás competencias vinculadas con las capacidades mentalistas. Son adquisiciones que no atraviesan una fase declarati-

va de aprendizaje: no se enseña de manera explícita a engañar o comprender el engaño; ni a mentir, ni a comprender que los otros sujetos pueden tener creencias falsas. Tampoco se enseña de manera declarativa a comprender chistes o entender ironías o sentidos figurados. En ese sentido, *podemos considerar a la teoría de la mente como un proceso psicológico superior rudimentario.*

Los procesos psicológicos superiores avanzados son aquellos que para su constitución necesitan de la intervención deliberada de instituciones específicas, en nuestro caso: la escuela. Los procesos de escolarización se ubican, entonces, en el centro mismo de los procesos de desarrollo subjetivo. Un ejemplo paradigmático de estos procesos es la lectoescritura.

La escolarización supone no sólo la transmisión de contenidos curriculares sino también una organización particular del trabajo escolar con sus peculiares características y un sistema de relaciones sociales instituidas (cfr Perrenoud, 1990). El propio dispositivo escolar genera un universo de relaciones interpersonales específicas que definen subjetividades particulares (maestros-alumnos-directivos) atravesados por una red organizada de jerarquías, prácticas y saberes (Valdez, 2000b). Los procesos de escolarización producirán una modalidad descontextualizada de pensamiento característica de la cultura escrita (Cfr. Luria, 1980; Ong, 1982; Rogoff, 1990).

Cabe consignar que los procesos psicológicos avanzados no se siguen de manera espontánea de los procesos rudimentarios sino que es precisa una intervención específica para su desarrollo: en el desarrollo infantil la lectoescritura no se genera *espontáneamente* a partir del habla.

7.2. Los instrumentos de mediación y la constitución del psiquismo

Vigotsky establece una analogía entre las herramientas y los signos, basándose en la función mediadora que caracteriza a ambos. Aunque los distingue por la forma diferente en que orientan la actividad humana: las herramientas se hallan *externamente* orientadas y tienen como fin producir cambios en el mundo físico, en tanto que los signos pueden estar orientados hacia otras personas o bien estar *internamente* orientados, dirigidos a dominar la propia actividad interior del ser humano.

Tales instrumentos mediadores son fundamentales a la hora de considerar la transformación de los procesos naturales en funciones psicológicas superiores.

"...el primer empleo del signo significa que se ha salido de los límites del sistema orgánico de actividad existente para cada función psíquica. La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplía infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas. Tanto a lo uno como a lo otro, lo denominamos, en su conjunto, con el término de *función psíquica superior* o conducta superior." (Vigotsky, 1931/1995: 95)

Los signos son herramientas psicológicas, orientadas a producir cambios en el mundo mental propio y en el mundo mental de los otros. Los signos obran como autorregu-

ladores de la propia actividad, imprimiendo a procesos como la memoria o la atención su carácter conciente y voluntario. Pensemos que las habilidades mentalistas se entraman con un racimo interrelacionado de competencias simbólicas en el desarrollo subjetivo. Pero ocurre además que si las competencias mentalistas fallaran, también se vería alterada la capacidad humana de producir cambios en el mundo mental ajeno y en el mundo mental propio. Los artefactos sociales mencionados por Vigotsky en la transformación de nuestros procesos psicológicos naturales son signos tales como palabras, números, dispositivos mnemotécnicos, símbolos algebraicos, sistemas de escritura, mapas, esquemas, diagramas.

Es en el contexto de las relaciones intersubjetivas con sus mayores que el niño verá posibilitado su acceso a la cultura. Si anteriormente afirmábamos que los procesos psicológicos superiores se originan en la interacción con otros, en el entramado de las relaciones sociales; cabe consignar aquí que es mediante la ***internalización*** de la actividad instrumental que la construcción de los procesos superiores se lleva a cabo.

Vigotsky llama internalización a la reconstrucción interna de una actividad externa: el sujeto es activo en esta actividad reconstructiva, es decir no se produce una "copia" interna de algo que ocurre fuera. A la vez queda claro que toda actividad psíquica superior fue externa y social antes de ser interna. Vigotsky formula la ley genética general del desarrollo cultural: "toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad (...) Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas". (1931/1995: 150)

Esta es entonces la ley fundamental del desarrollo de los procesos psicológicos superiores: para conformarse en el contexto intrapersonal las funciones aparecen en primera instancia en un contexto interpersonal. Afirma Rivière: "Sin los otros, la conducta instrumental no llegaría a convertirse nunca en mediación significativa, en signo. Sin la conducta instrumental no habría materiales para esta conversión. Sin los signos externos no sería posible la internalización y la construcción de las funciones superiores." (1985: 43)

Vigotsky utiliza como ejemplo paradigmático el desarrollo del gesto de señalar. Al principio el bebé trata de alcanzar un objeto por sus propios medios. Sus manos permanecen tendidas hacia el objeto, suspendidas en el aire, en el fallido intento de tomarlo. La situación "cambia radicalmente" cuando aparece en escena su mamá. Su madre, como interpretante, establece otro significado: el bebé está "señalando" el objeto. "El movimiento de asir -afirma Vigotsky (1988: 93) - se transforma en el acto de señalar". El significado de este gesto queda establecido por los demás en este plano intersubjetivo. Más tarde el niño mismo comenzará a interpretar su movimiento como gesto de señalar. Esta serie de transformaciones ilustran el proceso de internalización, según Vigotsky (1988: 93-94): "*a) Una operación que inicialmente representa una actividad*

externa se reconstruye y comienza a suceder internamente. (...) b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. (...) c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos." Para concluir que "la internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana."

Para Vigotsky, "pasamos a ser nosotros mismos a través de otros": en esto consiste el proceso de formación de la personalidad. En cierto sentido esta frase remite a la concepción que poseen las teorías simulacionistas sobre el origen de la actividad mentalista (Harris, 1989, 1992; Gordon, 1986), compatible a su vez con las posiciones de Hobson y Trevarthen descriptas brevemente más arriba (ver Rivière, 2000/2003). En síntesis: los procesos de simulación-imaginación permiten "ponerse en la piel del otro" de manera experiencial (no "teórica") y consisten justamente en esa capacidad de "simular desde dentro el mundo en la perspectiva del otro" (Rivière, 2000/2003: 209). Sostiene Rivière que aunque se contemplen los aspectos subrayados por los modelos de "teoría-teoría" no puede negarse de manera tajante que en la actividad mentalista real se activan procesos de "simulación":

"(1) 'El otro es como yo. La estructura de su experiencia interna es como la mía. Si yo tengo deseos, sentimientos, creencias, recuerdos, intenciones, él tiene intenciones, recuerdos, creencias, sentimientos, deseos' y (2) 'Los contenidos de esos estados intencionales no tienen por qué ser como los contenidos de los míos. De este modo, la estructura de su experiencia es esencialmente idéntica a la estructura de la mía, pero los contenidos son distintos. Su experiencia es su experiencia. No la mía'. Esos supuestos (...) de identidad esencial y separación radical de las experiencias humanas de lo mental tales como sólo pueden derivarse de experiencias intersubjetivas previas a la constitución de cualquier sistema de nociones; tienen que proceder de de experiencias anteriores al desarrollo de ese entramado de conceptos e inferencias al que se da el nombre equívoco de 'teoría'." (Rivière, 2000/2003: 206)

Una de las cuestiones clave que se está planteando en el debate acerca del desarrollo de las capacidades mentalistas es el lugar de lo "afectivo" y lo "cognitivo" en la ontogénesis de estas competencias. O dicho de otra forma, qué aspectos cognitivos más *fríos* y qué aspectos cognitivos más cálidos se ponen en juego a la hora de construir una mente capaz de atribuir intencionalidad a otras mentes y a la propia. Consideramos que la afirmación de Rivière que acabamos de citar y que subraya que el "entramado de conceptos e inferencias" que llamamos teoría de la mente sólo puede derivarse de experiencias intersubjetivas previas, supone un principio de síntesis entre ambos aspectos. Encontramos que esta idea está fuertemente presente en el modelo vigotskiano y puede iluminar la consideración de la constitución de la teoría de la mente como un proceso psicológico superior rudimentario desde el momento en que un componente fundamental aparece también en escena en este espacio de implicación intersubjetiva: el vínculo afectivo. Probablemente sean los desarrollos neovigotskianos los que en mayor medida den cuenta de estos aspectos ya que aunque el propio Vigotsky estaba interesado en la afectividad y en las emociones, sin embargo no llega a establecer de manera explícita la importancia de las relaciones vinculares y la afectividad en el contexto de la zona de desarrollo próximo.

En el primer capítulo de *Pensamiento y lenguaje* Vigotsky alerta sobre este tema: "La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la de la conexión entre el *intelecto* y el *afecto*. Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología." (p. 24) Prosigue planteando que separar el pensamiento del afecto obtura las posibilidades de indagar acerca de cómo el afecto influye en el pensamiento y cómo influye el pensamiento en el plano afectivo. "El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva." (1934/1993: 342)

En uno de sus últimos trabajos Jaan Valsiner (2005) aborda el tema con profunda claridad:

"El tema central de este capítulo es la autoregulación por signos -atendiendo a cómo la mediación semiótica supone la transformación de nuestros fenómenos afectivos (corporales) primarios en sentimientos significativamente experimentados. Es esto ultimo lo que constituye el contexto cultural de los sistemas personales-culturales. (...) Es lo afectivo vinculado con el mundo lo que constituye la base de todos los procesos mentales. En lugar de sostener que el afecto "tiene un efecto" sobre los procesos mentales, es mejor sostener que esos procesos mentales son generados a través de la diferenciación de los sentimientos. De esta manera, el afecto está en el centro de los procesos mentales y no es un agente "externo" que impacta sobre ellos."

Para este autor la *intersubjetividad es un campo afectivo* en el que se lleva a cabo la comunicación interpersonal y donde los signos son creados, usados, abstraidos y generalizados.

Llegados a este punto, resumiendo algunos de los aspectos desarrollados en los párrafos precedentes, podemos sostener que los procesos de intersujetividad se apoyan en una predisposición biológica inicial de los bebés que se despliega en ese campo afectivo de los vínculos más tempranos -componentes biológicos que son condición de posibilidad y a la vez conjunto de restricciones para el desarrollo subjetivo-. ¿Por qué soslayar estos aspectos tempranos en los que tanto los *procesos psicológicos elementales* como las relaciones interpersonales (para las que los bebés están biológicamente "precableados" según Hobson, 1993) habrán de ser hitos fundamentales en el proceso constructivo de desarrollo de una teoría de la mente? ¿Por qué no suponer además, como sugieren Núñez y Rivière (1996: 94), que los propios "procesos de simulación serán sensibles a variables afectivas y emocionales" y a las posibilidades de identificación entre la persona que 'se simula a sí misma (desde su experiencia interna imaginaria) en la situación del otro' y aquella persona significativa afectivamente, figura temprana de apego y base segura del vínculo (Bowlby, 1988)? ¿Por qué no suponer, con Vigotsky, pensando en las vías de desarrollo que siguen las capacidades mentalistas, que "en la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado"? ¿No será lící-

to pensar que los teóricos de la "teoría-teoría" como Wellman o Perner están presentando una conceptualización de la teoría de la mente (explícita) como un nivel de redescripción representacional (uno metarrepresentacional) capaz de reconocer como antecedente (implícito) las capacidades de simulación-imaginación de las que propone Harris?

Consideramos a la *actividad mentalista* como un proceso (o conjunto de procesos) siempre abierto, siempre en desarrollo, siempre con posibilidades de reinterpretar (redescribir) en niveles de mayor complejidad su comprensión del mundo mental y social. Por ejemplo, el desarrollo de la capacidad de comprender sutilezas sociales, ironías o metáforas es posible que logre niveles de progresiva agudeza -¿habrá una "*edad de la sabiduría*" mentalista, como plantean Happé et al., (1998)?- mostrando en todo caso el *carácter contingente* de su desarrollo, consistente con el modelo vigotskiano. Por otra parte, coherente con esta contingencia, no se dibuja en el horizonte de la ontogénesis un punto de llegada o una teleología particular para el desarrollo de las competencias mentalistas sino que el desarrollo puede seguir diferentes vías según las (contingentes) interacciones con los artefactos de la cultura.

7.3. Enfoque genético para la comprensión de los procesos psicológicos superiores

Vigotsky y Luria (citados por Wertsch, 1985/1988: 44) escriben: "Nuestra labor [en esta obra] consistió en trazar *tres líneas básicas* del desarrollo del comportamiento -la evolutiva, la histórica y la ontogenética- y mostrar cómo la conducta de los seres humanos inmersos en una cultura es el producto de las tres líneas de desarrollo, para mostrar que el comportamiento solamente puede ser entendido y explicado científicamente con la ayuda de las *tres vías diferentes desde las que toma forma la historia del comportamiento humano*."

Señalan Van der Veer y Valsiner (1991) que para Vigotsky la antropogénesis podía considerarse como dos períodos que se solapaban: uno de ellos más prolongado, el de la filogénesis -desarrollo de la especie- y otro más breve, el de la historia humana. La invención y el uso de las herramientas marcan un hito en la historia humana, permitiendo al hombre el dominio de la naturaleza. Por otra parte, otro artefacto, el lenguaje, le permitirá el dominio sobre sus propios procesos psicológicos.

Es en el dominio de la historia sociocultural en el que Vigotsky sitúa la historia y evolución de los signos como mediadores y su fundamental importancia para el desarrollo de formas superiores de pensamiento. Wertsch (1985/1988: 50) llama *principio de descontextualización de los instrumentos de mediación* al proceso mediante el cual el significado de los signos se vuelve cada vez menos dependiente del contexto en que se los utiliza.

Este proceso sigue una vía de abstracción progresiva como el que va, por ejemplo, del conteo con ábacos hasta el uso de los sistemas de numeración a lo largo de la historia sociocultural. Los estudios llevados a cabo por Vigotsky y Luria en los años 30 en Uzbekistán procuran analizar la influencia de las instituciones socioculturales en el

desarrollo cognitivo, comparando el rendimiento de sujetos escolarizados y no escolarizados en diferentes tareas (clasificación, razonamiento lógico, autoconcepto)

Finalmente en el dominio ontogenético, tal como señalamos más arriba, opera más de una fuerza del desarrollo para explicar la constitución subjetiva: la línea natural o biológica de desarrollo y la línea social o cultural de desarrollo. Los procesos de cambio en el dominio ontogenético suponen la interacción entre las dos líneas de desarrollo, manifestándose de forma explícita que tanto el reduccionismo biológico como el cultural deben evitarse a la hora de concebir el desarrollo del sujeto.

Desde esta perspectiva -y también desde la perspectiva defectológica vigotskiana (Vigotsky, 1929/1997)- es lícito sostener que un fallo en los procesos elementales (por ejemplo un fallo neurobiológico) podría impedir o alterar la forma en que los procesos psicológicos superiores se constituyan.

Esto podría tener dramáticas consecuencias para el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, la construcción de la trama autobiográfica y la constitución de la propia conciencia (Ver punto 8).

La concepción diálogica de la conciencia que posee Vigotsky es consecuente con su modelo de desarrollo, ya que si la conciencia humana tiene un origen social -se constituye siguiendo una dirección predominantemente *exógena*, o de *afuera hacia adentro* (Kaye, 1982) - dicho origen remite a las relaciones intersubjetivas, de naturaleza semiótica. Cuando el autor, de manera metafórica, afirma que la conciencia es *contacto social* con u*no mismo*, está destacando estas notas esenciales de la constitución subjetiva: origen social, carácter dialógico y naturaleza semiótica. (Ver Bajtin, 1983)

Para decirlo en términos muy sencillos: desde la perspectiva del desarrollo ontogenético, no pueden constituirse conversaciones con uno mismo (o monólogo interior o "voces de la mente") sin haber participado en las conversaciones -diálogos- con otros, representantes del sistema simbólico de la cultura. El concepto de *internalización* (o *interiorización*) que comentábamos más arriba, da cuenta de esta construcción de un espacio intrapsicológico cuyo origen es la actividad interpsicológica, en principio con los miembros más cercanos de la familia.

Nos recuerda William Frawley (1997) que la palabra rusa usada para internalización es *vrashchivanie* que literalmente significa *encarnar*. "*Vrashchivanie* implica que el pensamiento superior surge a partir de la transformación activa y nutriente de lo externo, dentro de la experiencia personalmente significante. (...) Así, cuando hablamos de internalización en la teoría vygotskyana, estamos describiendo más propiamente la encarnación de la experiencia vivida dentro del significado personal" (p. 122 de la versión cast.)

Frente a la evidente dificultad que presentarán los niños con espectro autista para la internalización de las herramientas semióticas en el contexto de las relaciones familiares, Rivière (1997a) se pregunta:

"¿Cómo conseguir que aprendan y se desarrollen esos niños que parecen carecer de los motivos intersubjetivos, y de identidad fundamental con los otros, que constituyen el motor esencial de la humanización del niño? ¿Qué recurso emplear para evocar en

ellos esa especie de "urgencia de desarrollo", esa identificadora necesidad de ser como "adultos humanos", que subyace a la rápida ontogénesis de las capacidades simbólicas, relacionales, lingüísticas y cognitivas de los niños normales? ¿Qué podemos hacer?" (p. 27)

8. La teoría de la mente y la memoria autobiográfica

Afirma MacIntire que "*el hombre es, tanto en sus acciones y práctica, como en sus ficciones, un animal narrador de historias. No lo es esencialmente, pero se convierte a través de su historia, en narrador de historias que aspiran a la verdad*."

La pregunta clave para el hombre -continúa- no es acerca de la autoría de la historia sino de qué historia o historias se considera protagonista.

Como "animal narrador de historias" el hombre comparte escenarios socioculturales con otros narradores: intercambiando historias, haciéndose partícipe de ellas, apropiándose de historias ajenas, inventándose historias posibles. No hablamos sólo de la construcción de mundos ficcionales -que también es propia del hombre- sino de la construcción de mundos reales, contextos compartidos, entretejidos en las experiencias interpersonales cotidianas. Vidas reales.

La comprensión de la mente -propia y ajena- es una adquisición fundamental en la ontogénesis. Comprender la mente propia y ajena es de vital importancia para la comprensión del mundo social (Cfr. Wellman, 1990) pero no es menos cierto que la comprensión de lo mental supone también la comprensión del propio mundo afectivo y emocional y la posibilidad de "textualizar" dicha experiencia construyendo una narración relativamente coherente sobre el propio self. (Bruner y Weisser, 1991; Guidano, 1987).

En línea con estos planteos, resulta significativo el enfoque de Bruner que citábamos más ariba. Este distingue diferentes formas que adopta la actividad cognitiva humana bajo las condiciones de la cultura. Tales formas, concentradas alrededor de dos grandes modos, el paradigmático y el narrativo, suponen modos diferentes de construir significados.

La *modalidad narrativa de pensamiento* provee de una organización a la experiencia emocional, a los actos e intenciones humanas. Integra las experiencias vitales alrededor de ejes temporoespaciales que otorgan sentido e historicidad al devenir de impresiones, sucesos y acciones. La *modalidad paradigmática de pensamiento* se ocupa de su ordenación y sistematización racional en función de parámetros lógicos y formales. Tanto la forma paradigmática como la forma narrativa de pensamiento constituyen modalidades específicas y complementarias de construir significados en el mundo de la cultura. La asunción de tal complementariedad demanda la atención de ambas modalidades a la hora de abordar el problema de la cognición humana.

Recientes investigaciones en psicología evolutiva coinciden en vincular la ontogénesis de la *memoria episódica* con el desarrollo de la *teoría de la mente* en los niños (Perner, 2000). Esa estrecha relación estaría en la base de la capacidad humana de construir memoria autobiográfica, es decir, memoria episódica personal. (Solcoff, 2001, 2002).

La indagación de este nexo adquiere una relevancia particular en el planteo de Josef Perner, sobre el que nos detendremos en particular, ya que no ha sido uno de los tópicos más estudiados el de la relación entre habilidades mentalistas y memoria autobiográfica y será un punto clave para la comprensión de algunas características de los sujetos con Síndrome de Asperger. Perner (2000) encuentra en las características propias de la memoria autobiográfica las claves que explican su relación con las competencias mentalistas: la memoria autobiográfica es consciente, autorreferencial y basada en la experiencia directa de la primera persona.

Los procesos psicológicos que se ponen en juego en el recuerdo episódico requieren del desarrollo de competencias representacionales sobre estados mentales. Este es un logro evolutivo cuya adquisición depende de la teoría de la mente.

Las particularidades que presentan niños con desarrollo normal y niños con autismo en edades tempranas ante diversas tareas de memoria episódica abonarían el planteo de una estrecha participación de la teoría de la mente en la ontogénesis de la memoria episódica personal (Solcoff, 2002)

En tal sentido, la exploración de ese nexo resulta fundamental para avanzar en la comprensión del mundo subjetivo de las personas con autismo de alto funcionamiento o Síndrome de Asperger.

El desarrollo de la memoria personal otorga coherencia y continuidad al devenir de la propia experiencia del mundo. Si esa función articuladora de la memoria biográfica no se constituye, la organización subjetiva puede verse afectada de diversas formas. Sujeto a la irrupción de experiencias, emociones e impresiones desprovistas de significado, intencionalidad humana y secuencialidad, el mundo interno puede convertirse en un torrente incontrolable de experiencias caóticas.

Las competencias mentalistas y la integración de experiencias en el recuerdo reconstructivo proporcionan una regulación narrativa a esa experiencia indiscriminada. A la luz de estas consideraciones, la comprensión de la subjetividad del mundo de las personas con espectro autista no puede eludir:

- el estudio del papel de la memoria biográfica en la organización de la experiencia personal y
- las consecuencias de sus alteraciones en la concesión de orden y sentido al conjunto de fenómenos de la realidad.

Recordar pertenece a esa categoría de acciones humanas que, modifican el mundo mental. Si la acción del recuerdo provoca de manera explícita una modificación en el estado mental de quien recuerda, esta nota adquiere una particularidad en el caso de la memoria episódica.

Es decir que en el acto de recordar, a diferencia de "saber" o "memorizar" participan aspectos subjetivos de la dimensión narrativa de la cognición. Cuando recordamos se hacen presentes en nuestra conciencia imágenes, afectos, pensamientos, sensaciones del pasado. Es la acción del recuerdo la que permite hacer presentes -"presentificar"- los objetos de la memoria.

Ausentes por tanto en el contexto inmediato físico y temporal, los objetos del recuerdo son "llamados" (*recall* en inglés es sinónimo de *remember*), traídos a la memoria, mediante la evocación consciente. La memoria episódica, de este modo, implica una recuperación consciente de experiencias previas. (Tulving, 1985).

El enfoque de Perner (Perner, 2000; Perner y Ruffman, 1995) subraya la importancia de este último punto para establecer un eje articulador entre la emergencia de la memoria autobiográfica en la infancia y el desarrollo de una teoría de la mente. Es la representación de estados mentales el vínculo clave entre ambos procesos de desarrollo.

Para tener consciencia de estar en un estado mental particular (en nuestro ejemplo, el estado de *recordar*) es crucial el papel de la teoría de la mente. Veamos los argumentos que nos proporciona Perner:

- Tener consciencia de *tener* o *estar* en un estado mental requiere la capacidad de *representar* ese estado. Y en el caso de algunos estados mentales reflexivos o autorreferenciales -como es el caso que nos ocupa- esa representación debe ser referida al propio yo.

- Reflejar estados mentales propios supone entonces la capacidad de *autorreferir* ese estado mental: "El recordar es algo que me sucede a *mí*".

Si asumimos ahora que *concebir* ese estado es requisito para poder representarlo, entonces se requiere haber adquirido algún concepto mínimo de estados mentales ("conocer", "pensar") o de algún estado perceptual ("ver").

Ese sistema conceptual de estados mentales, tal como ya lo definimos, es la "teoría de la mente", Las investigaciones en teoría de la mente sobre cómo los niños de alrededor de la edad de 4 años adquieren comprensiones sobre la formación de su conocimiento se ve reflejada en diferentes áreas de la investigación de memoria. En particular alrededor de esa edad se manifiesta un incremento de memoria de fuentes, distinciones entre el origen interno o externo de las propias representaciones, resistencia a sugestibilidad, y conocimiento de metamemoria.

El conocimiento sobre el origen de la experiencia autobiográfica es una de las consideraciones a ponderar. La identificación de la fuente de conocimiento, llamada memoria de fuente, permite realizar importantes distinciones metacognitivas. Por ejemplo, determinar si lo que recuerdo es producto de mi experiencia directa ("lo sé porque lo he vivido"), de una fuente indirecta ("lo sé porque me lo contaron"), o de mis pensamientos o creencias ("lo sé porque lo infiero" "me imagino que fue así").

Entre los 3 a los 6 años se produce un incremento de la comprensión de que el propio conocimiento del pasado deriva de la experiencia directa. Éste desarrollo está vinculado particularmente con la adquisición de competencias mentalistas de los niños. Hacia los 3 años, por ejemplo, los niños pueden responder a la pregunta "¿sabes qué era lo que había dentro de esta caja?", es decir que tienen conocimiento sobre si ellos saben algo o si lo ignoran. Pero a esa edad no son aún capaces de justificar cómo lle-

garon a saberlo: ¿Lo sabes por haber visto el contenido de la caja, o en cambio lo sabes porque alguien te lo ha *contado*?- (Wimmer, Hogrefe, y Perner, 1988).

Los niños menores de 4 años aún no llegan a establecer una relación causal entre su conocimiento pasado y la fuente de la que éste deriva. Es decir que tienen dificultades para resolver tareas que involucran la memoria de fuente.

El vínculo entre el acceso a la información y el conocimiento de la información no es explícito sino hacia los 4 a 6 años (Wimmer, Hogrefe, y Sodian, 1988). Esto tiene importantes consecuencias en el desarrollo normal. Por ejemplo, la comprensión de que el propio conocimiento de un evento pasado proviene de la propia experiencia tiene una consecuencia importante. Supone el establecimiento de una relación causal entre una acción que tiene lugar en el mundo físico (experimentar) y una acción que tiene lugar en el mundo mental (recordar). Los eventos pasados toman de este modo un nuevo sentido autorreferencial: no sólo producen efectos físicos sobre uno mismo, sino también efectos mentales. Hasta la edad de 4 a 6 años, los niños no han adquirido aún los requisitos necesarios para representar autorreferencialidad causal.

En síntesis, alrededor de los 3 a los 5 años, como sabemos, se produce un desarrollo significativamente importante en la teoría de la mente de los niños. La comprensión de que el propio conocimiento del pasado proviene a través de la experiencia directa se incrementa a partir de esta adquisición evolutiva.

Los datos que surgen de las investigaciones muestran que las dificultades de memoria de los niños con autismo se presentan en tareas significativamente vinculadas a la formación de memoria episódica, tales como: recuerdo libre, memoria para orden y contexto de eventos (Tager-Flusberg, 1991; Boucher, 1981)

Personas con autismo de alto funcionamiento o Síndrome de Asperger, si bien no presentan deficiencias específicas en recuerdo libre, muestran dificultades a la hora de resolver tareas de orden temporal y memoria de fuentes (Bennetto, Pennington, y Rogers, 1996).

Por otra parte, adultos con Síndrome de Asperger califican como "sabidos (conocidos)" más que "recordados" los ítems reconocidos correctamente, a diferencia de los adultos con desarrollo normal (Bowler, Gardiner, y Grice, 2000). Estos datos son de destacar, en virtud de la participación de aspectos subjetivos, fenoménicos, en el corazón de la memoria episódica personal.

Si, como parecen sugerir los hallazgos en esta línea, las adquisiciones evolutivas relativas a la memoria autobiográfica van de la mano del desarrollo de competencias mentalistas, los déficits en teoría de la mente afectan la formación de memoria episódica personal.

La capacidad metarrepresentacional de formar memoria episódica, señala Perner (2000) se vincula estrechamente con la formación de los conceptos de self, de tiempo, y de eventos pasados. Para construir memoria autobiográfica, no es suficiente la representación de la imagen o el relato del episodio experimentado.

Siguiendo a Campbell (1997), Perner subraya que es necesario reconocer que la persona representada en el relato o la imagen del episodio vivido está conectada espacio-temporalmente con el propio self presente. Es decir, que el sujeto de la imagen o relato representado en mi recuerdo soy yo mismo en otro momento y en otro lugar. Se requiere por tanto la representación del vìnculo que une la representación del relato con el self presente, es decir: la representación de la continuidad espacio-temporal del yo, base del sentido de identidad.

En sus trabajos Ángel Rivière ha subrayado las dificultades de las personas con autismo para organizar y percibir de modo coherente secuencias temporales de sucesos. Estas dificultades se encuentran relacionadas con las alteraciones del sentido de la actividad, en donde se destaca "la falta de proyección de la acción propia hacia metas encajadas en jerarquías de motivos" (Rivière, 1996; 1997b). Problemas como el empleo del tiempo libre, la falta de ocupaciones funcionales o el apego excesivo a intereses restringidos constituyen manifestaciones de esta dificultad para "dar sentido". La experiencia subjetiva puede tornarse así en un discurrir sin finalidad, cuyo significado no es capaz de desplegarse. Tal como sostiene Solcoff (2001) esta cuestión cobra una importancia fundamental para comprender por qué la memoria autobiográfica no puede entenderse sólo en referencia a la dimensión pasada de los eventos, sino también a la dimensión futura -imaginada, esperada, anticipada- de los eventos.

Marcos, un joven de 27 años con Síndrome de Asperger, plantea con mucha angustia su visión del futuro. Para él cada día se transforma en una pequeña pesadilla y dice que su único objetivo al comenzar la jornada de estudio es que ésta termine. Su experiencia es ciertamente dolorosa y le provoca episodios de depresión. Últimamente lo que lo atormenta es pensar que va a finalizar la universidad. Está en el último año y se niega a la posibilidad de proyectar qué hará después. Sencillamente, dice no querer finalizar. Mirar más allá de la inmediatez es para Marcos un tormento. Si pensamos en el concepto que mencionábamos como "sentido de la actividad", en este caso, la actividad universitaria empieza y termina en sí misma. No tiene un sentido de futuro en ningún proyecto posible para Marcos. La carrera la ha hecho para terminarla. Pero el fin de la misma lo deja frente a un vacío que le quita sentido a su propia existencia en el mundo.

Marcos es un joven brillante en el área académica. Tiene conciencia de sus limitaciones sociales y de sus problemas para afrontar el futuro y puede verbalizarlo. Desde hace varios meses tiene novia pero con frecuencia se pregunta para qué tiene novia. No piensa ni remotamente en un proyecto de vida conjunto con ella y se lo ha hecho saber, "para que no pierda tiempo", según dice. El fin de la universidad también le agrega otra presión externa: tomar alguna decisión respecto de la pareja. ¿Vivir juntos?, ¿casarse?, ¿tener hijos? Nada de esto para él es deseable. Marcos sería feliz en un permanente y parmenídeo presente. Cuando se le pregunta cómo se imagina dentro de diez años responde: "*No me imagino. Me resulta absolutamente imposible. Imposible imaginar algo hasta que no pase. No me veo. Me veo a lo sumo tres días después. Ni siquiera me veo cuando termine la facultad. Me da miedo me da miedo porque sé que voy a tener responsabilidades mucho más fuertes de las que tengo ahora. No sé si las voy a poder manejar. Es mucha incertidumbre. Mucha inseguridad*." Tal como lo plantea Rivière (1997b), es el sentido el que otorga una dimensión de

futuro a nuestras acciones, representaciones y experiencias, que quedan así dotadas de intencionalidad y continuidad. Según como imaginemos el futuro cobran un sentido las acciones presentes. En el caso de Marcos, rendir los últimos exámenes de la facultad se vacía de sentido porque no es capaz de imaginar ningún proyecto de futuro fuera de la facultad. La facultad es un fin en sí mismo para él y su egreso es vivido como un catástrofe, porque el futuro se vincula para él con el desconcierto, la incertidumbre y la imposibilidad.

Es a partir del futuro que imaginamos que se nos hace posible construir un presente en base a metas que posibilitan y a la vez restringen las acciones futuras (Valsiner, 1997).

En una investigación realizada con niños con autismo Millward y colaboradores encuentran que el recuerdo de eventos auto-experimentados resulta inferior al recuerdo de eventos observados -experimentados por otro niño- (Millward, Powell, Messer, y Jordan, 2000). En el estudio los autores remarcan que no se trata de un fallo general en el recuerdo, ya que de ser así tendrían dificultades para recordar ambas situaciones. Lo que los autores sostienen es que sus procesos de memoria están alterados de alguna manera cuando tienen que procesar información personal. Si los niños con autismo tienen dificultades en la codificación de información sobre ellos mismos, esto daría como resultado un déficit en la memoria episódica personal.

En definitiva, lo que este trabajo plantea es que los niños con autismo tendrán dificultades en recordar las acciones llevadas a cabo por ellos mismos o eventos experimentados por ellos mismos.

A este tipo de fallos van dirigidos los objetivos formulados por Rivière relativos a la intervención psicoeducativa en niños con espectro autista:

"Lo que queremos cambiar es la experiencia interna de la persona autista...subjetivar cada vez más a la persona autista, y subjetivarnos como orígenes de su experiencia...En tanto en cuanto pueda hablarse, en el autismo, de una experiencia huera de subjetividad, inflexible, limitada, propensa a registrar sólo las variaciones físicas del mundo y no sus dimensiones mentales, poco enriquecida por recursos simbólicos y no constituida como "self", incapaz de autorrelación y de articulación narrativa, nuestros intentos terapéuticos deberán encaminarse a subjetivar esa experiencia, a flexibilizarla, a enriquecerla simbólicamente, hacerla más intersubjetiva y capaz de captar las dimensiones mentales del mundo" (Rivière,1997a: 32)

Es evidente que los déficits en competencia mentalistas altera la manera de contar la propia vida en los sujetos con autismo de alto funcionamiento o con Síndrome de Asperger. Y las dificultades para contar la propia vida están vinculadas con la propia problemática de articulación en una trama narrativa de la propia experiencia subjetiva.

Un conjunto de relatos autobiográficos nos muestran algunas de estas formas particulares de vincularse consigo mismo que presenta la persona con autismo o Síndrome de Asperger (Bemporad, 1979; Grandin, 1984; Grandin, y Scariano, 1986; Grandin,

1998; Miedzianik, 1986, 1996; Williams, 1992; Sellin, 1995; Lawson, 1998; Spicer, 1998; Mac Donald, 1998; Hall, 2003, Hermelin, 2001, Cohen, 2001, entre otros)

Más allá de la autenticidad de los diversos escritos (ya que han podido ser editados o pueden haber colaborado escritores en su realización), resulta sumamente interesante la visión de sí mismos y la manera de contar su vida que presentan las personas con autismo de alto funcionamiento o con Síndrome de Asperger. (Happé, 2001)

"El problema que se plantea entonces, en el caso del autismo - sostiene Rivière (1996)- no es sólo el de la dificultad para 'leer la mente', dando sentido a la acción ajena, sino también el de otorgar sentido a la propia". Por consiguiente:

La percepción fragmentaria del mundo autista (...) tiene que dificultar extraordinariamente no ya sólo la captación de las intenciones ajenas, sino también la organización compleja de las propias y la percepción de la experiencia propia como 'biografía'. Esta puede ser una de las consecuencias psicológicas más dramáticas del autismo: la de que la propia vida sólo puede articularse como una totalidad coherente mediante la imposición rígida de rutinas externas, y no a través de la organización biográfica de la experiencia de un yo. La consecuencia obvia es que, al no tenerse una experiencia propiamente biográfica, esa experiencia se ve en gran parte despojada de sentidos internos, incluso en los autistas con capacidades cognitivas más altas [la cursiva es nuestra](Rivière, 1996)

9. Claves en los estudios sobre teoría de la mente: el engaño y la mentira

La distinción entre conducta e intencionalidad y la distinción entre realidad y ficción son características que en el hombre implican el desarrollo de competencias interpersonales fundamentales para el desarrollo normal del sujeto.

Como señalan Rivière y Sotillo (2003) *la conducta de mentira está estrechamente relacionada con la de engaño: aparece en situaciones de interacción social, es intencionada, utiliza habilidades relacionadas con la realización de inferencias mentalistas (de teoría de la mente), implica diferenciar la representación y el mundo, también implica diferenciar la representación propia de la ajena*. Se da en conductas declarativas, en enunciados predicativos, y es una conducta expresada simbólicamente mediante un código lingüístico.

A la luz de las investigaciones sobre teoría de la mente se puede considerar la función adaptativa cumplida por la comprensión y producción de engaño táctico y mentira en las relaciones sociales entre personas normales y el déficit que presentan las personas con autismo en tales competencias, lo cual daña radicalmente su vida de relación interpersonal.

Imaginemos por un momento que no fuéramos competentes para engañar o para mentir. Independientemente de la valoración moral de tales conductas, uno de los problemas con el que nos enfrentaríamos en las relaciones con los demás sería la imposibilidad para interpretar, comprender o anticipar la conducta de otras personas.

Si fuéramos "literales" a la hora de descifrar conductas y manifestaciones lingüísticas de los otros, nos sentiríríamos frustrados y burlados en nuestra ingenuidad. Algo así les ocurre a los pequeños de entre 3 y 4 años estudiados por Peskin (1989, citado en Perner, 1991) en una tarea donde un muñeco (competitivo) les arrebata una calcomanía luego de preguntarles cuál es su preferida. Como el muñeco elegirá la misma que el niño, el camino para evitar tal sustracción sería señalarle otra, es decir engañarlo, mentirle en la respuesta. Sin embargo, los niños contestaban con sinceridad una y otra vez (aunque perdieran cinco veces su calcomanía). En cambio, la mayor parte de los niños de 5 años no revelaban su verdadera elección sino que señalaban una calcomanía cualquiera. Salvo al enfrentarse con un muñeco amistoso, con el que no corría peligro la calcomanía preferida.

¿Qué ocurre entre una respuesta de niños de 3 años y la de los de 5? ¿De qué manera se desarrolla en los niños la capacidad de engañar, y más específicamente de mentir y la de reconocer engaño y mentira en los demás?

No desarrollaremos aquí la ontogénesis de la conducta de mentira, pero señalaremos algunos puntos centrales -citados por Perner (1991)- relativos a esta temática. Los estudios pioneros acerca de mentiras infantiles pertenecen a Clara y William Stern (1909/1931), quienes denominaron "seudomentiras" a casos de mentiras aparentes que no constituían verdaderos actos de engaño. Las "seudomentiras provocadas" surgen cuando los niños se enfrentan a hechos perturbadores: responden "no" cuando se les pregunta, por ejemplo, si le hicieron daño a su hermano, no porque nieguen que eso haya ocurrido sino con el fin de evitar un recuerdo desagradable.

La manipulación de creencias para impedir que el oponente cumpla con sus objetivos implica engaño, mientras que la manipulación del mundo físico, con lo mismos fines, implica sabotaje. Niños de tres años y tres años y medio se muestran como saboteadores competentes en una situación experimental (Wilensky, citado por Perner, 1991) pero no son capaces de engañar sistemáticamente.

Diferente es el caso de niños de cinco años (y aún algunos de cuatro) que no sólo ocultan información, con el fin de engañar a un supuesto competidor, sino que también pueden ser capaces de dar información falsa. Perner (1991: 216) concluye que antes de los cuatro años los niños no conciben la mente como un sistema representacional y por tanto no pueden comprender la finalidad del engaño - la manipulación de las representaciones mentales-.

En otro trabajo, Perner y Davies (1991) sostienen que la mayor parte de los niños de 4 años son capaces de comprender el papel activo que posee la mente al evaluar la verdad de la información verbal. Esta comprensión de la mente como un intérprete activo de la información resultará fundamental para establecer ciertos presupuestos relativos al conocimiento que comparten el hablante y el oyente en el contexto comunicativo.

Wellman (1995) sitúa entre los cuatro y cinco años de edad el logro por parte de los niños de un conocimiento interpretativo de la representación, y lo considera forman-

do parte de un logro mayor: *el conocimiento del pensamiento mismo como activo y constructivo*.

Por su parte, Chandler y Boyes - a partir de un estudio de 1982, citado por Perner y Davies- afirman que los niños conciben la mente como un "grabador", que "copia" la información pasivamente hasta los 6-8 años aproximadamente, correspondiente al estadio piagetiano de las operaciones concretas, y que esto no es obstáculo para comprender la falsa creencia.

Sin embargo, un estudio realizado por Leekam en 1988 muestra que los niños de 4 años parecen tener muy en cuenta los conocimientos previos de un oyente en la evaluación de la verdad de un mensaje. La cuestión central abordada por el experimento -sostienen los autores- es si los chicos comprenden que la formación de creencia no es una copia pasiva de la más reciente información recibida, sino que implica una activa evaluación de esa información considerando las creencias existentes. Esta pregunta sólo son capaces de responderla un grupo de niños que por su edad puedan comprender el impacto de la información en las creencias. Para nuestro caso, los de 4 años y no los de 3 (p. 56). Agregan que "la comprensión de la evaluación se demuestra si los chicos predicen que una persona ingenua sin una opinión firme aceptará el contenido de un mensaje como su creencia, mientras una persona con firmes preconcepciones ignorará un mensaje incompatible y adherirá a sus creencias previas." (p. 56)

En la tarea de Gopnik y Astington (1988) -donde se muestra un fragmento de dibujo y luego el dibujo completo ("*droodle task*")- La predicción correcta de muchos de los de 4 años y prácticamente todos los de 5 años, que otro observador (mal) interpretará el tercer fragmento, sugiere que ellos comprenden que las personas interpretan un estímulo visual a la luz de su experiencia previa. (Cfr. Perner y Davis: p. 64)

Estas y otras investigaciones revisadas por los autores obligan a pensar que los niños pequeños poseen algo más que una "teoría de la copia". Parecen percatarse tempranamente de la importancia de la *interpretación*. (Otorgar relevancia al punto de vista del observador para la interpretación de imágenes -a la edad de cuatro años- suma pruebas en esa dirección.). Llegado este momento "los chicos han adquirido la base para una importante habilidad comunicativa, la apreciación explícita de que deben adaptar sus mensajes verbales a los conocimientos previos de su interlocutor, para que el oyente pueda interpretar correctamente ese mensaje." (p. 66) Esta idea se vincula con el concepto de *relevancia* de Sperber y Wilson (1986). Agregamos que la evaluación de tal conocimiento previo hará posible también que sus mensajes verbales sirvan a los fines explícitos de engañar al interlocutor, mintiéndole. Estos trabajos apuntan a develar el origen y el funcionamiento de las habilidades mentalistas en los niños.

En los párrafos que siguen comentaremos los estudios más importantes acerca de la teoría de la mente que han sido muy significativos para la progresiva comprensión de esta competencia en los sujetos normales y en los cuadros donde aparecen trastornos del desarrollo.

10. Las tareas de evaluación de teoría de la mente en sujetos con desarrollo normal: el paradigma de falsa creencia.

Cuando se dice que una tarea evalúa "teoría de la mente", ¿qué es lo que evalúa en realidad?: ¿Creencias sobre creencias?; ¿Creencias sobre deseos?; ¿Creencias sobre emociones?; ¿Estados emocionales basados en creencias?; ¿Conocimiento acerca de la intención del interlocutor?... Podríamos seguir enumerando preguntas acerca de cuáles son las competencias que subyacen al constructo "teoría de la mente".

Sabemos que no puede afirmarse que las tareas que dicen medir teoría de la mente evalúen dicha competencia en toda su complejidad. Consideramos que la teoría de la mente no puede ser reducida a una prueba aislada -como por ejemplo las que evalúan falsa creencia- sino que han de ser necesarias un racimo de pruebas intervinculadas para poder dar cuenta del abanico de competencias que denominamos "teoría de la mente".

Ocurre que dicho racimo de competencias implica la capacidad de actuación relativa a un conjunto de procesos complejos que ocurren on line, en el seno de las interacciones con personas en el mundo social y en el seno de las interacciones con uno mismo en el mundo personal y privado de cada sujeto.

Si la evaluación, comprensión y explicación relativa a los fenómenos que constituyen la inteligencia interpersonal o social aparecen como una tarea "desmesurada" para las tareas experimentales que propone la psicología-como planteamos en el epígrafe inicial de esta tesis-, no es menos cierto que el acotar algunos de los problemas que se plantean -acercando las tareas a situaciones más vinculadas con contextos naturales de interacción- han de posibilitar su tratamiento y han de ayudar a su mejor comprensión.

En un trabajo reciente, Wellman y Liu (2004) señalan que en general la investigación sobre teoría de la mente se ha centrado en una sola tarea, la de falsa creencia. Consideramos, junto con Wellman y Liu, que la capacidad de desarrollar una teoría de la mente supone la comprensión de múltiples conceptos que se adquieren a lo largo del desarrollo ontogenético.

Así como la adquisición de gestos protodeclarativos en torno a los 18 meses resulta de fundamental importancia como hito precursor de la mentalización (Baron Cohen *et al*., 1996; Charman *et al*., 1997), la comprensión de deseos, intenciones, creencias, emociones y otros estados mentales tienen un lugar importante en los estudios de todo un complejo racimo de competencias que constituyen las capacidades mentalistas y lejos están de agotarse en las pruebas de indagación de falsa creencia.

Wellman y sus colaboradores realizaron un metaanálisis (Wellman y Liu, 2004; Wellman, Cross y Watson, 2001) utilizando como palabras clave "deseo", "creencia", "conocimiento", "ignorancia", "emoción", emparejadas entre sí. (por ejemplo, estudios que incluyeran las palabras clave "deseo" y "creencia") Centraron su interés en estudios sobre preescolares y en tareas que contrastaran al menos dos constructos.

A partir del análisis de más de 600 estudios, hallaron que los niños juzgan correctamente lo que las personas desean antes de juzgar correctamente lo que las personas creen. Los datos de los diferentes estudios muestran además que los niños pueden comprender correctamente las *diferentes creencias* de las personas antes de comprender las falsas creencias. Los datos muestran asimismo que los niños comprenden la *ignorancia* (por ejemplo, que un personaje no sepa lo que hay dentro de una caja) antes de comprender *falsa creencia*.

Señalan que los niños de entre 3 y 5 años toman conciencia de que dos personas pueden tener diferentes deseos sobre un mismo objeto antes de tomar conciencia de que dos personas pueden tener diferentes creencias sobre un mismo objeto.

La prueba de falsa creencia clásica de Wimmer y Perner (1983) muestra que la comprensión de falsa creencia cambia dramáticamente de los 3 a los 5 años. Recordemos que en la tarea, un personaje, Maxi, pone su chocolate en una taza y deja el cuarto para jugar. Cuando está afuera y no puede ver lo que ocurre en el cuarto, su madre toma el chocolate y lo coloca en un cajón. Cuando Maxi vuelve, la pregunta crítica es dónde buscará Maxi su chocolate.

La clave está dada por lo que los niños dirán sobre lo que Maxi *buscará, dirá* o *pensará* acerca de su chocolate y si, en definitiva, los niños pueden apreciar la distinción entre el *mundo físico* (dónde está realmente el chocolate) y el *mundo mental* (dónde cree Maxi que está el chocolate).

No abundaremos sobre características de la tarea puesto que su conocimiento es muy extendido. Lo que nos parece sumamente relevante es el metaanálisis de Wellman, Cross y Watson (2001) que arroja luz sobre diversos aspectos discutidos alrededor de la cuestión.

Dicho metaanálisis, que comprende entre 350 y 500 condiciones diferentes y abarca una muestra total de 4000 niños, muestra, por un lado el efecto fundamental que tiene la variable edad en todos los estudios, contra algunos argumentos que pretendian relativizar la edad, poniendo más énfasis en la dificultad de la tarea (Chandler, Fritz y Hala, 1989). Por otra destaca que otras variables que parecían ser relevantes, como por ejemplo naturaleza del protagonista (muñeco, humano, varón, mujer, grabación en video), naturaleza del objeto (real, juguete, dibujo, video), tipo de pregunta (qué pensará, qué dirá o qué hará el protagonista), motivo de la transformación (para engañar al protagonista, otros motivos, ningún motivo explícito), tipo de tarea, no afectan el rendimiento de los niños.

Para Wellman, Cross y Watson estos hallazgos tienen gran importancia desde el punto de vista teórico ya que implican que la variación de los procedimientos es irrelevante y por tanto el rendimiento de los niños refleja su concepción de los estados de creencia.

Los niños de 4 y 5 años son los que se muestran exitosos en las tareas de falsa creencia. Los autores sostienen, sin embargo, que no es que los niños de 3 años desconozcan sobre estados mentales sino que fallan en comprender estados mentales representacionales.

Al decir de Perner (1991), ese cambio de los 3 a los 5 años ha supuesto un pasaje de ser "teórico de la situación" a ser "teórico de la representación". En otras palabras, de la comprensión de la conducta basada en la situación a una basada en la representación. Tal como lo plantean Wellman y sus colaboradores en su estudio: en ese momento los niños mayores comprenden que la gente vive sus vidas en un mundo mental tanto como en un mundo de situaciones y hechos reales.

A partir de estos trabajos de metaanálisis, Wellman y Liu (2004) presentan una investigación muy interesante que mostraría que la teoría de la mente representa un progresivo y extendido conjunto de adquisiciones conceptuales que dan cuenta de un patrón de desarrollo evolutivo y por tanto no puede ser capturado por una sola tarea. Construyen una escala de cinco tareas -que sigue el patrón de las escalas de Guttman- que exploran: 1) comprensión de deseos; 2) comprensión de creencias; 3) comprensión de acceso al conocimiento; 4) comprensión de falsa creencia; 5) comprensión de emociones reales y aparentes.

Los autores administran la escala a 75 niños de 3 a 6 años y 6 meses, con mayoría de niños europeos-americanos y un 25% de niños asiático-americanos, afro-americanos e hispano-americanos. Los resultados muestran una secuencia de adquisiciones progresivas de conceptos relativos a competencias mentalistas.

Estos datos iniciales podrían interpretarse a favor de una hipótesis constructivista -en contra de la predicción de Leslie que plantea que los preescolares comprenden por igual creencia y deseo (Leslie, 1994, citado en Wellman y Liu, 2004)- que da cuenta de un proceso de adquisición más que de una competencia *todo/nada*.

Los autores manifiestan que las dos conclusiones más importantes que pueden derivar de sus resultados son: a) el establecimiento de una progresión de adquisiciones conceptuales que marcan la comprensión cognitivo-social en los niños preescolares con desarrollo normal, y b) un método para medir dicho desarrollo de manera adecuada.

Consideramos que una de las características que hacen valiosa esta escala es la idea de *continuo dimensional* relativo a competencias mentalistas en la edad preescolar que subyace a la construcción de la escala.

En la misma dirección y apuntando a la complejidad que supone la red de competencias que constituyen la teoría de la mente, Tager-Flusberg (2003) está desarrollando en la actualidad una investigación con una muestra de 69 niños con autismo de entre 4 y 14 años de edad. Para evaluar competencia mentalista presenta una batería de diez tareas:

1) Simulación: la tarea evalúa la capacidad de utilizar una muñeca en un escenario de ficción;
2) Deseo: la tarea evalúa la capacidad de predecir acciones basadas en los estados de deseo de un personaje;
3) Percepción/conocimiento: la tarea evalúa la capacidad de inferir conocimiento a partir de claves perceptivas;

4) Falsa creencia (cambio de lugar): evaluar conocimiento, predicción y justificación -tal como la tarea de Wimmer y Perner de 1983-;
5) Falsa creencia (contenidos inesperados): se les muestra a los niños envases familiares que contienen obbetos insólitos -tal como la tarea de Perner, Leekam y Wimmer de 1987-;
6) Esconder una pegatina: se evalúa la habilidad del niño de esconder una pegatina, engañando al experimentador;
7) Falsa creencia de segundo orden: se evalúa la capacidad del niño para juzgar lo que X piensa/sabe acerca de lo que Y piensa/sabe;
8) Mentiras y chistes: se evalúa la capacidad del niño para distinguir entre mentiras y chistes irónicos (sarcasmos)
9) Rasgos: se evalúa la capacidad del niño de juzgar rasgos de la personalidad de un personaje en una situación determinada (por ejemplo juzgar buenas o malas intenciones a partir de los rasgos de un personaje);
10) Compromiso moral: se pide al niño que realice un juicio moral y lo justifique a partir de una breve historia con personajes.

Creemos que este tipo de propuestas son superadoras de los primeros estudios sobre teoría de la mente, ya que atienden a la complejidad y al carácter multidimensional del concepto, ponderando los procesos de construcción o desarrollo progresivo de las capacidades mentalistas.

11. La teoría de la mente y el espectro autista

En el año 1985, Baron-Cohen, Leslie y Frith publican un trabajo que tuvo un alto impacto en el campo de la investigación de los trastornos del desarrollo. Se trata de *Does the autistic child have a "theory of mind"*? En él estudian la capacidad metarrepresentacional con el fin de *predecir un déficit cognitivo, el cual explicaría un componente crucial de deficiencia social en autismo infantil*.

Utilizan el paradigma de la falsa creencia (Wimmer y Perner, 1983) y evalúan a tres muestras formadas por niños con autismo, niños con desarrollo normal y niños con Síndrome de Down (estos últimos dos grupos usados como grupos control). En el estudio, los autores planteaban: "En este trabajo, hacemos una propuesta, que ha sido derivada de un nuevo modelo de desarrollo metarrepresentacional (Leslie, 1984). Este modelo especifica un mecanismo que subyace a un aspecto crucial de las competencias sociales, esto es, el ser capaz de concebir estados mentales : saber lo que las otras personas saben, desean, sienten, o creen; en suma, tener lo que Premack y Woodruff (1978) llamaron una 'teoría de la mente'. Una teoría de la mente es imposible sin la capacidad para formar 'representaciones de segundo orden' (Dennett, 1978; Pylyshyn, 1978)."

Lo que procuran contrastar es:

(a) que aún en aquellos pocos niños con autismo cuyo CI está en un rango promedio faltaría esta capacidad mentalista y
(b) que los niños sin autismo pero con retardo mental severo, como el Síndrome de Down, la poseerían.

El rendimiento de los niños con Síndrome de Down y de los niños con desarrollo normal que superaron la prueba fue muy similar. Un 85% de los niños con desarrollo normal y un 86% de los niños con Síndrome de Down contestaron correctamente. Mientras que el 80% de los niños con autismo respondieron incorrectamente. (En la actualidad es discutible el funcionamiento de los grupos de niños con Síndrome de Down en este tipo de tareas -Véase Rivière, Núñez y García Nogales, 2003- Sin embargo esto no invalida la importancia del hallazgo en relación al funcionamiento de los niños con autismo)

En el contexto de la tarea de las muñecas, los niños con autismo no apreciaban la diferencia entre su propio conocimiento y el conocimiento de la muñeca. Estos resultados apoyan fuertemente la hipótesis de que los niños con autismo, como grupo, fracasan en el empleo de una teoría de la mente.

Los autores explican este fracaso como una incapacidad para representar estados mentales. Para ellos, los niños con autismo ven afectada su capacidad para atribuir creencias a otros y por lo tanto, para predecir la conducta de los otros. Según Baron Cohen, Leslie y Frith, el déficit mostrado por los niños con autismo no puede ser atribuido a efectos del retraso mental general, sino que constituye un déficit cognitivo independiente del nivel intelectual.

A partir de este estudio del año 1985, cuyos resultados constituyen una nueva forma de comprender el autismo, se han realizado múltiples investigaciones sobre teoría de la mente y continuo autista.

En diversos trabajos (Happé y Frith, 1995; Frith y Happé, 1999; Baron Cohen, 2000a y Wellman, Cross y Watson, 2001, Tager-Flusberg, 2003; Wellman y Liu, 2004) encontramos revisiones de las pruebas de teoría de la mente utilizadas en diferentes investigaciones que comparan poblaciones de sujetos con desarrollo normal y sujetos con espectro autista. Enunciaremos algunos de los estudios que nos resultan relevantes a los fines de subrayar los hallazgos convergentes en relación con la alteración de las habilidades mentalistas en el continuo autista.

Baron Cohen, Leslie y Frith (1986) destacan en su estudio que los niños con autismo muestran problemas selectivos en el ordenamiento de historietas "intencionales".

Harris y Muncer (1988) encuentran que los niños con autismo tienen tantas dificultades para reconocer "falsos" deseos como falsas creencias.

Rivière y Castellanos (1988) replican la tarea y vuelven a confirmar que los niños con autismo fallan en la tarea de falsa creencia.

En 1989 Baron Cohen muestra que aun aquellos niños que pasan la prueba de falsa creencia de primer orden (niños con autismo de alto funcionamiento o Síndrome de Asperger), fallan en una prueba de falsa creencia de segundo orden; Bowler (1992); Happé (1993) y Ozonoff, Pennington y Rogers (1991) mostrarán que los sujetos con Síndrome de Asperger -jóvenes o adultos- pasan también la prueba de falsa creencia de segundo orden.

Baron Cohen (1989) encuentra que los niños con autismo fallan en la distinción *entidades mentales* vs. *entidades físicas*, *apariencia* vs. *realidad* y en distinguir las funciones mentales del cerebro.

Por su parte, Perner, Frith, Leslie y Leekam (1989) plantean, a partir de su investigación, que los niños con autismo fallan en la prueba de falsa creencia de los "*smarties*", no pueden inferir conocimiento a partir del acceso perceptivo y fallan en la comunicación de información relevante.

Sodian y Frith (1992) muestran en su estudio que los niños con autismo pueden sabotear pero no engañar a un competidor, y no pueden atribuir falsa creencia.

Baron Cohen y Cross (1992) utilizando estímulos visuales como fotografías de caras de personas, hallan que los niños con autismo fallan en pruebas de inferencia acerca de lo que una persona está pensando o deseando, siguiendo la dirección de su mirada.

Las propuestas de Francesca Happé resultan muy originales e interesantes en el contexto de los trabajos de las últimas dos décadas, ya que Happé no se limita a tareas como las de falsa creencia sino que busca indicadores más sutiles de inferencia mentalista a través de pruebas que evalúan comprensión de doble sentido, comprensión de sarcasmo, comprensión de lenguaje figurado. Sus estudios (1993, 1994, 1995) apuntan a la construcción de pruebas más avanzadas para la evaluación de capacidades mentalistas. En sus estudios se establece una relación entre fallos en la comunicación -especialmente en las competencias pragmáticas- y fallos en la teoría de la mente.

Como hemos señalado, numerosas investigaciones dan cuenta del déficit de competencias mentalistas en personas con autismo (Baron Cohen, Leslie y Frith, 1985; Leekam y Perner, 1991; Happé y Frith, 1995; Swettenham, 1996). Tales características se vislumbran en los planteos ya clásicos de Kanner (1943) y Asperger (1944) -relativos a los problemas que presentan sus pacientes en lo que respecta a la comunicación y el lenguaje, a las relaciones sociales y a la flexibilidad- y se destacan en los estudios de las últimas décadas, que desde diversas perspectivas -neuropsicológica, neurobiológica, génetica, cognitiva- abordan el tema. (Rutter, 1999; Rivière, 1997a, 1997b)

Las pruebas clásicas (como las de Sally y Ann) de primer orden las pasan correctamente los niños normales, en torno a los 4 o 5 años; y las de segundo orden, en torno a los 6 o 7 años. Tal como citábamos más arriba, distintos investigadores (Bowler, 1992; Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991) hallaron que algunos adultos con Síndrome de Asperger resolvían correctamente la prueba de falsa creencia de segundo orden. Esto podría hacernos pensar en una contradicción con datos previos que indican que las personas con autismo no pasan esta prueba debido a un deficit en las competencias mentalistas. ¿Qué es lo que ocurre? ¿Cómo pueden explicarse estos datos?

Las pruebas de teoría de la mente de primer y segundo orden no son pruebas complejas de teoría de la mente, tal como plantean en su investigación Baron Cohen,

Joliffe, Mortimore y Robertson (1997). Son pruebas que pasan correctamente niños de entre 4 y 5 años con desarrollo normal y niños de entre 6 y 7, también con desarrollo normal, respectivamente.

El hecho de que un adolescente o un adulto con autismo y un nivel de inteligencia normal resuelva correctamente las pruebas no puede hacernos inferir que posee un desarrollo normal de sus capacidades mentalistas. Si un adulto de 30 años, con autismo de alto funcionamiento o Síndrome de Asperger, pasa la prueba de teoría de la mente del nivel de un niño de 6 años, no se puede concluir que dicho adulto tenga un desarrollo típico o normal en ese dominio.

Como bien señalan Baron Cohen, Joliffe, Mortimore y Robertson (1997): todo lo que se podría concluir es que tiene intacta la capacidad de teoría de la mente de un nivel de 6 o 7 años de edad.

Por tanto, desde el punto de vista de la investigación, se plantea el desafío de elaborar nuevas pruebas que puedan ser aplicadas a adultos, autistas de nivel alto o con Síndrome de Asperger. Tales pruebas apuntarán a la detección de indicadores sutiles de inferencia mental en poblaciones con espectro autista leve.

Los antecedentes más recientes en esta línea son:

1) pruebas en las que hay que realizar inferencias de lo que alguien está pensando a partir de la dirección de la mirada;
2) pruebas que apuntan a detectar estados mentales más complejos (deseo, referencia, intención);
3) pruebas que implican una gama más amplia de inferencia de estados mentales en la expresión facial. Se utilizaron pinturas y dibujos (Velázquez y Hockney) y se encontró que sujetos normales mostraban un nivel significativo de acuerdo al reconocer una amplia gama de estados mentales a partir de los estímulos mencionados. (Se ha realizado incluso un estudio transcultural) (Baron Cohen, Rivière, Cross, Fukushima, Bryant, Sotillo, Hadwin y French, 1995)

La tarea que proponen Baron Cohen, Joliffe, Mortimore y Robertson (1997) en uno de sus últimos trabajos se llama "Leer la mente en los ojos" o "Tarea de los ojos". La tarea implica mirar fotos de la zona de los ojos y realizar una elección forzada entre dos palabras, la que mejor describa lo que la persona (de la foto) está pensando o sintiendo.

Tal tarea implica capacidad de teoría de la mente en el sentido que el sujeto tiene que comprender términos de estados mentales y relacionarlos con caras (con partes de la cara en este caso). Algunos de los términos de estados mentales son "básicos" (feliz, triste, enojado, atemorizado) y otros son más "complejos" (reflexivo, arrogante, etc.) Aunque tal prueba suponga un avance en la forma de abordar el estudio de las capacidades mentalistas, consideramos que presenta ítems de elección -a partir del estímulo visual- bipolares y muy poco sutiles ("simpático"-"antipático"; "amistoso"-"hostil") en cuanto a gamas de inferencia posibles. Encontrar maneras de estudiar indicadores mas sutiles que supongan diferencias en la normalidad y tambien diferencias en cuanto a alteraciones mas o menos leves dentro del espectro autista implica un desafío a asumir.

Otra tarea muy sugerente propuesta por Rutherford, Baron Cohen y Wheelwright es la que consiste en "leer la mente en la voz". En ese estudio proponen inferir información acerca de los estados mentales a partir de grabaciones de diferentes vocalizaciones . Los resultados que encuentran, como era esperable, muestran que los sujetos adultos con Síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento tiene dificultades para pasar esta tarea comparados con un grupo de control de sujetos con desarrollo normal.

En síntesis, a partir de las investigaciones realizadas en las últimas dos décadas, si tuviéramos que definir en pocas líneas cómo afecta las funciones sociales y comunicativas el déficit de lectura mental en el contexto de la vida cotidiana de las personas con espectro autista, podríamos recurrir a lo enunciado por Ángel Rivière (1999, comunicación personal) cuando reflexionaba sobre en qué se convertía el mundo humano con alteraciones en la teoría de la mente:

- Opacidad de la conducta ajena: Falta de lectura mentalista de la actividad.
- Dificultad para comprender el sentido de las acciones e interacciones.
- Imprevisibilidad del comportamiento ajeno.
- Carencia de mecanismos de *top-down* para desarrollar símbolos y lenguaje.
- Dificultad para descifrar estructuras simbólicas desde intenciones compartidas y comprendidas.
- Dificultad para desarrollar comunicación intencional, en especial declarativa, de finalidad mentalista. Estrategias instrumentales de comunicación.
- Carencia de malicia y engaño.
- Limitaciones lingüístico-pragmáticas de relevancia, distinción dado-nuevo, conversación, uso de verbos mentales.

12. Consideraciones finales

Para sintetizar varios de los temas tratados en la revisión realizada sobre el estudio de a teoría de la mente y sus alteraciones, deseamos puntualizar:

I. Nos encontramos frente a limitaciones en la descripción evolutiva clásica de las capacidades mentalistas, que finaliza temprano en el desarrollo evolutivo;

II. No hallamos suficientemente expresado en la investigación el aspecto diferencial relativo a las capacidades mentalistas que poseen las personas adultas, la mayor parte de los estudios reflejan capacidades mentalistas hasta la edad de siete u ocho años (céntrandose la mayoría en la etapa infantil hasta los cinco años). Hay pocos estudios que se dedican a la evaluación de las capacidades mentalistas en adultos y en adultos mayores (Happé et al., 1998; Sullivan y Ruffman, 2004; Maylor, Moulson, Muncer y Taylor, 2002)

III. Las pruebas clásicas de teoría de la mente se han limitado por lo general a ponderar aspectos todo/nada en relación con la adquisición o no de la competencia; desestimando las posibles gamas que pueden expresarse cualitativamente en un continuo; salvo algunos estudios específicos que hemos mencionado más arriba que ponderan la adquisición progrsiva de una competencia compleja y multidimensional (Wellman y Liu, 2004; Tager-Flusberg, 2003)

IV. No hay un consenso establecido empíricamente acerca de lo que significa la construcción de una teoría de la mente adulta y por otra parte, tal como señalan Slaughter y Repacholi (2003) la teoría de la mente no es un constructo unidimensional que una sola tarea pueda captar en su total complejidad;

V. Gran parte de las tareas clásicas presentadas en los estudios presentan un grado alto de artificialidad, cosa esperable por su carácter experimental pero que dificulta su generalización a situaciones de interacción interpersonal que exigen capacidades mentalistas "on line";

VI. Hallamos pocas pruebas capaces de valorar los niveles más leves y sutiles de trastorno de las capacidades mentalistas propias del desarrollo adulto.

En este contexto se enmarcó nuestra propuesta -iniciada bajo la dirección de Ángel Rivière- de elaboración de un protocolo de pruebas con estímulos verbales y visuales para la detección de indicadores sutiles de inferencia mentalista y capacidades comunicativas sutiles, con vistas a contribuir al diagnóstico diferencial del Síndrome de Asperger.

De manera muy sintética describiremos la batería de pruebas que hemos administrado a adolescentes y adultos con Síndrome de Asperger. (Ver Valdez, 2005a, 2005b).

a. Evaluación de indicadores sutiles de inferencia mentalista en pruebas con estímulos visuales

a.1. Con la prueba de miradas se pretende evaluar las inferencias mentalistas sutiles sólo a través de gestos y miradas, relacionadas con aspectos relativos a estados mentales epistémicos, de deseo y emocionales.

a.2. Con la prueba de personajes en contexto pretendemos evaluar inferencias mentalistas en contextos comunicativos interpersonales a partir de gestos y miradas de un grupo de personajes en diferentes situaciones de la vida cotidiana (en imágenes que muestran no sólo a los personajes sino a detalles del contexto físico en que se hallan).

b. Evaluación de indicadores sutiles de inferencia mentalista y capacidades sutiles de comunicación en pruebas con estímulos verbales.

b.1. Con la prueba de metáforas nuestra intención es evaluar inferencias relativas a capacidades de suspensión (cuarto nivel de suspensión según Riviêre, 1997b) de los significantes literales de las palabras en la interpretación de metáforas. Según este planteamiento es necesario *dejar en suspenso* el significado literal de las palabras que forman el sintagma oracional de la metáfora, para interpretar el nuevo significado que adquieren las mismas. Para comprender metáforas es necesario producir ese "desacoplamiento" del que nos habla Leslie (1987) entre el significante y su nuevo referente (no literal).

b.2. Con la prueba de sentido figurado/ ironía deseamos evaluar la capacidad de interpretación de sentido figurado e ironía en breves secuencias narrativas.

Para interpretar doble sentido o ironía en situaciones breves tomadas de escenas de la vida cotidiana, el sujeto debe ser capaz de separar el significado literal del sintagma en cuestión de su uso figurado, que adquiere pleno sentido en el contexto de interacción personal. Para ello es necesario tener en cuenta las intenciones del hablante y el contexto en el que se produce el intercambio comunicativo. (Ver Happé, 1994, 1995).

b.3. Con la prueba de relevancia pretendemos evaluar inferencias mentalistas relativas a inhibición o enunciación de información, teniendo en cuenta los estados mentales de los interlocutores. Tal competencia supone la capacidad de ser *relevante* (Sperber y Wilson, 1986, 2002) Este tema es fundamental en la relación entre teoría de la mente y pragmática de la comunicación, ya que para poder ser relevante debo hacer atribuciones mentalistas apropiadas: ¿qué información es dada?, ¿qué información es nueva? Y en consecuencia tratar la información dada como dada y la nueva como nueva, para producir mensajes relevantes desde el punto de vista de la interacción comunicativa. Es en ese sentido, que afirma Rivière (2001) que el objetivo de la comunicación es fundamentalmente mentalista: para que la comunicación se produzca debo realizar ajustes pragmáticos adecuados a la mente de mi interlocutor. Cuanto mejores sean las atribuciones que realizo acerca de la mente del otro, sus creencias, sus deseos, sus emociones, sus intenciones; más ajustados y pragmáticamente relevantes serán mis mensajes.

Referencias bibliográficas

Asperger, H. (1944) Die “Autistischsn Psychopathen” im Kindesalter. *Archiv. für Psychiatrie und Nervenkrankenheiten, 117.* (Versión inglesa en Frith, U. *Autism and Asperger Syndrome.*Cambridge: Cambridge University Press, 1991.)

Asperger, H. (1952) *Heilpädagogik*. Berlin : Springer. (Versión en español: *Pedagogía Curativa. Introducción a la Psicopatología infantil para uso de médicos, maestros, psicólogos, jueces y asistentas sociales.* Barcelona. Editorial Luis Miracle, 1966)

Astington, J. (1993) *The child´s Discovery of the Mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bakhtin, M. (1983) *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Baron Cohen y Cross (1992)Reading the eyes: Evidence for the role of perception in the development of a theory of mind. *Mind & Language, Vol 7(1-2),* 172-186.

Baron Cohen, S & Hammer, J. (1997) Parents of children with Asperger Syndrome: What is the Cognitive Phenotype? *Journal of Cognitive Neuroscience, 9: 4*.

Baron Cohen, S. (1989) The autistic child’s theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, Vol 30(2)*, 285-297.

Baron Cohen, S. (1995) *Mindblindness. An essay on autism and theory of mind.* Cambridge, Mass: The MIT Press.

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

Baron Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nightingale, N., Morgan, K., Drew, A. & Charman, T. (1996) Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population. *British Journal of Psychiatry, 168*, 158-163.

Baron Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985) Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition, 21.*

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

Baron Cohen, S.; Jolliffe, T. ; Mortimore, C. & Robertson, M. (1997) Another advanced Test of Theory of Mind: Evidence from Very High Functioning Adults with Autism and Asperger Syndrome. *J. Child Psychol. Vol. 38 No. 7.*

Baron Cohen, S.; Rivière, A.; Cross, Fukushima, Bryant, Sotillo, M.; Hadwin y French (1995) Reading the mind in the face: a cross cultural and developmental study. *Visual Cognition, 3*, 39-59.

Bates, E. (1979) The emergence of symbols. New York: Academic Press.

Belinchón, M.; Igoa, J. Y Rivière, A. (1992) *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría.* Madrid: Trotta.

Bemporad, J.R. (1979). Adult recollections of a formerly autistic child. *Journal of Autism and Development Disorders, 9,* 179-97.

Bennetto, L.; Pennington, B.F.; Rogers, S.J. (1996) Intact and impaired memory function in autism. *Child development, 67* (4), 1816-1835

Boucher, J. (1981) Immediate free recall in early childhood autism: Another point of behavioural similarity with the amnesic syndrome. *British Journal of Psychology, 72*, 211-215.

Bowlby, J. (1988) *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós.

Bowler, D. (1992) Theory of mind in Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 877-895.*

Bowler, D., Gardiner, J. & Grice, S. (2000) Episodic memory and remembering in adults with Asperger syndrome *Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol 30(4*), 295-304.

Bruner, J. (1983) *Child´s talk.* Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast. Barcelona: Paidós, 1988)

Bruner, J. (1990) *Acts of meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press. (Vers. Cast.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991)

Bruner, J.. y Weisser, S. (1991/1995) "La invención del yo: la autobiografía y sus formas". En Olson, D. & Torrance, N. (Comp.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995. 177 – 202 (orig. ingles: Cambridge University Press, 1991)

Campbell, J. (1997). The structure of time in autobiographical memory. *European Journal of Philosophy, 5,* 105-118.

Carruthers, P. & Smith, P. (1996) *Theories of theories of mind.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Chandler, M., Fritz, A. & Hala, S. (1989) Small-scale deceit: Deception as a marker of two-, three-, and four-year-olds' early theories of mind. *Child Development, Vol. 60 (6),* 1263-1277.

Charman, T., Swettenham, J., Baron Cohen, S., Cox, A., Baird, G. & Drew, A. (1997) Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention and imitation. *Developmental Psychology, 33*, 781-789.

Cohen, E. (2001) ¿Es tan difícil entender lo que necesito? En D. Valdez (Ed.) *Autismo: enfoques actuales. Una guía para padres y profesionales de la salud y la educación*. Bs. As.: Fundec.

Dennett, D. (1996) *Kinds of Minds.* New York, NY: Basic Books.

Frawley, W. (1997) *Vygotsky and Cognitive Science: Language and the Unification of the Social and Computational Mind*, Harvard University Press, Cambridge, MA, (Vers. Cast.: Barcelona: Barcelona: Paidós, 1999)

Frith, U. & Happé, F. (1999) Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic? *Mind & Language, Vol 14 Nº1.*

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Gordon, R. (1986) Folk psychology as simulation. *Mind and Language 1*, 158-171.

Grandin, T. (1984) My experiences as an autistic child and review of selected literature. *Journal of Orthomolecular Psychiatry*, 13, 144-75

Grandin, T. y Scariano, M. (1986) *Emergence labelled autistic.* Tunbridge Wells: Costello.

Guidano, V. (1987) *Complexity of the self. A developmental approach to Psychopatology and Therapy.* New York, Guilford Press

Hall, K. (2003) *Soy un niño con Síndrome de Asperger.* Barcelona: Paidós.

Happé, F. & Frith, U. (1995) Theory of mind in autism. En Schopler y Mesibov (ed) *Learning and cognition in autism.* New York: Plenum Press.

Happé, F. (1993) Communicative competence and theory of mind in autism: a test of Relevance Theory. *Cognition, 48.*

Happé, F. (1994) An advanced test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders, 24.*

Happé, F. (1995)Understanding minds and metaphors: Insights from the study of figurative language in autism. *Metaphor & Symbol, Vol 10(4),* 275-295.

Happé, F., Winner, E. & Brownell, H. (1998) The getting of wisdom: theory of mind in old age. *Developmental Psychology, 34,* 358-362.

Harris, P. & Muncer, A. (1988). *The autistic child's understanding of beliefs and desires. Paper* presented to the British Psychological Society Developmental Conference, Coleg Harlech, Hadech, Wales.

Harris, P. (1989) *Children and emotions: The development of psychological understanding.* Oxford: Basil Blackwell.

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

Hobson, P. (1991) Against the theory of " theory of mind". *British Journal of Developmental Psychology, 9*.

Hobson, P. (1993) *Autism and the Development of Mind.* Erlbaum. (Trad. cast. Alianza: Madrid, 1995.)

Humphrey, N. (1986) *The Inner Eye*. Faber and Faber. (Trad. cast. Madrid: Alianza, 1993)

Kaye, K. (1982/1986) *La vida mental y social del bebé. De cómo los padres crean personas.* Barcelona: Paidós.

Lawson, W. (1998) My life as an exchange student with Asperger syndrome on an exchange programme from Monash University, Australia to the University of Bradford, England. *Autism, 3*, 290-295.

Leekam, S. & Perner, J. (1991)Does the autistic child have a metarepresentational deficit? *Cognition, Vol 40(3),* pp. 203-218.

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

Leslie, A. (1994) ToMM, ToBY and Agency: Core architecture and domain specificity. En: Hirschfeld, L. y Gelman, S. (Ed.) *Mapping the Mind. Domain specificity in cognition and culture.* Cambridge: Cambridge University Press.

Luria, A. R. (1980) *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico.* Barcelona. Fontanella.

Mac Donald, V. B. (1998) How the diagnosis of Asperger's has influenced my life. En Schopler, E.,Mesibov, G.y Kunce, L. *Asperger Syndrome or High-functioning autism?* New York: Plenum Press

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence.* New York: Basic Books.

Maylor, E., Moulson, J. & Muncer, A. (2002) Does performance on theory of mind tasks decline in old age. *British Journal of Psychology, Vol 93(4),* 465-485.

Miedzianik, D.C.(1986) *My autobiography*. Intro. by E. Newson. Nottingham: Child Development Research Unit, University of Nottingham

Miedzianik, D.C.(1993) Poetry of David Miedzianik. En: http://www.amug.org

Millward, C., Powell, S., Messer, D. & Jordan, R. (2000) Recall for Self and Other in Autism: Children's memory for events experienced by themselves and their peers.

Journal of Autism and Developmental Disorders, 30,1, 15-28.

Mithen, S. (1996) *The prehistory of mind*. London: Thames and Houdson. (Trad. Cast. *Arqueología de la mente*. Barcelona: Crítica, 1998.)

Newman, D. ; Griffin, P. y Cole, M. (1989) *The construction zone. Working for cognitive change in school.* Cambridge: Cambridge University Press. (Trad cast. Madrid: Morata, 1989)

Ong, W. (1982) *Orality and literacy: the tecnologizing of the word.* Londres: Methuen.

Ozonoff, S., Pennington, B., and & Rogers, S. (1991) Executive function deficits in high-functioning autistic children: relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32.* 1081-1105.

Perner, J. & Ruffman, T. (1995) Episodic memory and autonoetic consciousness: Developmental evidence and a theory of childhood amnesia. Special Issue: Early memory. *Journal of Experimental Child Psychology, 59*, 516-548.

Perner, J. (1991) *Understanding the Representational mind.* Cambridge, MA: MIT Bradford Books. (Trad. cast. Barcelona: Paidós, 1994)

Perner, J. (2000a) About+ Belief+ Counterfactual. En: P. Mitchell & K. Riggs (eds.) *Children's reasoning and the mind*. Sussex, UK: Psychology Press.

Perner, J. (2000b) Memory and theory of mind. En E. Tulving y F. Craik (Eds.) *The Oxford handbook of memory* . Nueva York: Oxford University Press.

Perner, J. y Davies, G. (1991) Understanding the mind as an active information processor: do young children have a "copy theory of mind" ? *Cognition, 39*. 51-59

Perner, J. y Wimmer, H. (1985) "John thinks that Mary thinks that." Atributtion of second order belief by 5-to 10 years-old children. *Journal of Experimental Child Psychology, 39*, 437-471.

Perner, J., Frith, U. & Leslie, A. (1989) Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child Development, Vol 60(3),* 689-700.

Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar***.** Madrid. Morata.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1966) *La psychologie de l'enfant.* Paris : PUF. (Trad. Cast. Madrid: Morata, 1969)

Pozo, J. I. (2003) Adquisición de conocimiento. Madrid: Morata.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a "theory of mind"? *Behavioral and Brain Sciences, 1, 4*. 512-526.

Quintanilla, L. y Rivière, A. (1992) *Theory of mind and other cognitive developments in Zapotec, urban-mexican and Spanish children: a crosscultural study.* Comunicación presentada en la V Conference on Developmental Psychology, Sevilla.

Quintanilla, L. y Sarriá, E. (2003) Realismo, animismo y teoría de la mente: características culturales y universales del conocimiento mental. *Estudios de Psicología 24, 3*, 313-336.

Rivière, A. (1985) *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.

Rivière, A. (1991) *Objetos con mente.* Madrid: Alianza.

Rivière, A. (1996) L'autisme. En Gine i Gine, C. (Ed.) *Trastorns del desenvolupament I necessitats educatives especials.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Rivière, A. (1997a) Tratamiento y definición del espectro autista I: relaciones sociales y comunicación En: A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El tratamiento del autismo. Perspectivas actuales.* Madrid: APNA-IMSERSO.

Rivière, A. (1997b) Tratamiento y definición del espectro autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En: A. Rivière y J. Martos (Comp.) *El tratamiento del autismo. Perspectivas actuales.* Madrid: APNA-IMSERSO.

Rivière, A. (1997c) "Teoria della mente" y metarappresentazione. En Braga, F. *Livelli di rappresentazione. Percosi tra il naturale e l´artificiale.* Urbino: Quattro Venti.

Rivière, A. (2001) Lenguaje y autismo. En D. Valdez (Coord.) *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación.* Buenos Aires: Fundec.

Rivière, A. y Castellanos, J. (1986/2003) Autismo y teoría de la mente. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar, *Ángel Rivière. Obras Escogidas. Vol. II. Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo.* Madrid: Panamericana.

Riviere, A. y Castellanos, J. (1988) Autismo y Teoría de la mente. Comunicación presentada en el *IV Congreso Nacional de Terapeutas de Autismo*, Cádiz.

Rivière, A. y Núñez, M. (1995) Una ventana abierta hacia el autismo*, Siglo Cero, Vol 25 (6),* 17-31.

Rivière, A. y Núñez, M. (1996) *La mirada mental.* Buenos Aires: Aique

Riviere, A. y Sotillo, M. (2003) La mentira como un instrumento mentalista: el lenguaje al servicio del engaño. En: M. Belinchón,; A. Rosa,; M. Sotillo e I. Marichalar, *Angel Rivière. Obras Escogidas. Vol III. Metarrepresentación y Semiosis.* Madrid: Panamericana.

Rivière, A. y Valdez, D. (2000) Autismo: definición, evaluación y diagnóstico. *Módulo 1.* Buenos Aires: Fundec.

Rivière, A., Núñez, M. y García Nogales, M. (2003) Teoría de la mente en Síndrome de Down: una reevaluación de la hipótesis de la normalidad mentalista. En: M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar, *Angel Rivière. Obras Escogidas. Vol III. Metarrepresentación y Semiosis.* Madrid: Panamericana.

Rivière, A., Sarriá, E. y Núñez, M. (1994) El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En: M. J. Rodrigo, *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Alianza.

Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context.* New York : Cambridge University Press. (Trad. Cast. Barcelona, Paidós : 1993)

Rutter, M. (1999) Autism: Two-way interplay between research and clinical work. *Journal of Child Psychology and Psychiatry. Vol. 40 (2)*

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and*

Personality, *9*, 185-211.

Sellin, B. (1995) *I don t want to be inside me anymore. Messages from autistic mind.* N. York: Basic Books.

Slaughter & Repacholi (2003) Individual differences in theory of mind: what are we investigating? En: Repacholi B. & Slaughter V. (Eds.) (2003) *Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development.* New York: Psychology Press.

Sodian B, & Frith U. (1992) Deception and sabotage in autistic, retarded and normal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33*: 591–605.

Solcoff, K. (2001a). Memoria Autobiográfica y Espectro Autista. En D. Valdez (comp.) *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación.* Buenos Aires: Fundec.

Solcoff, K. (2001b) ¿Fenomenología experimental de la memoria? La memoria autobiográfica entre el contexto y el significado. *Estudios de Psicología, 22, 3*, 319-344

Solcoff, K. (2002) La edad de la memoria. El recuerdo biográfico y la representación de estados mentales autorreferenciales. *Propuesta Educativa, 25,* 31-34.

Sperber, D. & Wilson, D. (1986/1995) *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

Sperber, D. & Wilson, D. (2002) Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind and Language, Vol 17 Nº 1 y 2,* pp. 3-23.

Spicer, D. (1998) Autistic and Undiagnosed: My Cautionary Tale. En Schopler, E.,Mesibov, G.y Kunce, L. *Asperger Syndrome or High-functioning autism?* New York: Plenum Press.

Sullivan, S. & Ruffman, T. (2004) Social understanding: how does it fare with advancing years? *British Journal of Psychology, 95*, 1-18.

Swettenham, J. (1996) Can children with autism be taught to understand false belief using computers? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37,* 157-165.

Tager-Flusberg, H (1991) Semantic processing in the free recall of autistic children: Further evidence for a cognitive deficit. *British Journal of Developmental psychology, 9,* 417-430

Tager-Flusberg, H. (2003) Exploring the relationship between theory of mind and social-communicative functioning in children with autism. En B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.) *Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development.* New York: Psychology Press.

Trevarthen, C. (1979) Communication and cooperation in early infance: a description of primary intersubjectivity. En Bullowa (Ed.) *Before speech: the beggining of interpersonal communication.* New York: Cambridge University Press.

Trevarthen, C. (1982) The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.), *Social Cognition: Studies of the development of understanding* (pp. 77-109). Brighton: Harverster.

Trevarthen, C. y Hubley, P. (1978) Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning En the first year. En A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol: the emergence of language* (pp. 183-229). Londres: Academic Press.

Trevarthen, C., Aitken, K., Papoudi, D., Robarts, J. (1998) *Children with autism. 2nd Ed.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Tulving, E. (1985) Memory and consciousness. *Canadian Psychology, 26*, 1-12.

Valdez, D. (2001a) El Síndrome de Asperger. Consideraciones generales. En D. Valdez. *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación.* Buenos Aires: Fundec.

Valdez, D. (2001b) Teoría de la Mente y Espectro Autista. En D. Valdez. *Autismo. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y de la educación.* Buenos Aires: Fundec.

Valdez, D. (2005a) *Evaluación de indicadores sutiles de inferencia mentalista y competencias comunicativas sutiles en personas con Síndrome de Asperger.* Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral. Inédita.

Valdez, D. (2005b) Estrategias de intervención psicoeducativa en personas con Síndrome de Asperger. En: *Evaluar e intervenir en autismo*. Madrid: Aprendizaje-Antonio Machado.

Valdez, D. (2004) Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad. En N. Elichiry (Comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional.* Buenos Aires: Manantial.

Valsiner, J. (1997) *Culture and the development of children's action*. New York: Wiley

Valsiner, J. (2005) Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben im kulturellen Kontext. En: J. Asendorpf & H. Rauh (Eds), *Enzyklpädie der Psychologie*. Vol. 3. *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* Göttingen: Hogrefe.

Valsiner, J. y van der Veer, R. (1996) Desde el gesto hasta el self: perspectivas comunes en las sociopsicologíasde George Herbert Mead y Lev Vygotski. En: D. Páez y A. Blanco (eds) La teoría sociocultural y la psicología social actual. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

van der Veer & Valsiner, J. (1991) Understanding Vygotsky: A queso for síntesis. Oxford: Basic Blackwell.

Vigotsky, L. (1929/1997) Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. En: *Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectología.* Madrid: Visor.

Vigotsky, L. (1931/1995) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En: *Obras Escogidas, Tomo III.* Madrid: Visor.

Vigotsky, L. (1934/1993) *Pensamiento y Lenguaje: Obras Escogidas II*, Madrid: Visor.

Vigotsky, L. (1978) Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wellman H., Cross, D. & Watson, J. (2001) Meta-Analysis of Theory of Mind development: the truth about false belief. *Child Development, 72, 3,* 655-684.

Wellman, H. & Liu, D. (2004) Scalling theory of mind tasks. *Child Development, 75, 2*, 523-541.

Wellman, H. (1990) *The child´s theory of mind.* Cambridge, MA: MIT Bradford Books. (Trad. cast. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1995)

Wertsch, J. (1984) "The zone of proximal development : Some conceptual issues." En: B. Rogoff & J. Wertsch (Comp.*) Children's learning in the "zone of proximal development".* San Francisco: Jossey-Bass.

Wertsch, J. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1999) *La mente en acción.* Buenos Aires: Aique.

Whiten, A. & Byrne, R. (1997) Machiavellian Intelligence II. Extensions and evaluations. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, D. (1992) *Nobody nowhere.* London: Doubleday

Wimmer, H. & Perner, J. (1983) Belief about belief: representation and the constraiting function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13,* 103-128

Wimmer, H., Hogrefe, J. & Perner, J.(1988) Children's understanding of informational access as source of knowledge. *Child Development, 59*, 386-396.

Wimmer, H., Hogrefe, J. & Sodian, B. (1988) A second stage in children's conception of mental life: Understanding sources of information. En J. W. Astington, P. L. Harris y D. R. Olson (Eds.) *Developing theories of mind* (pp. 173-192) Nueva York: Cambridge University Press.



Cómo potenciar la comunicación en el alumnado con trastorno del espectro autista

Ana Molina Montes. C.D.P.E.E. “Ángel Riviere", Sevilla

CÓMO POTENCIAR LA COMUNICACIÓN EN EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Ana Molina Montes. C.D.P.E.E. "Angel Riviere", Sevilla

La comunicación es uno de los objetivos más importantes en el programa de un alumno con autismo, por lo que tiene que estar presente en todas las situaciones del aula. Hay que aprovechar cualquier situación para fomentar la comunicación, ya sea en contexto de trabajo o de ocio. Lo importante es crear múltiples situaciones para incentivar al alumno a comunicarse, atendiendo en todo momento a sus actos comunicativos.

Según María Cortazar (2000) "Todos los sujetos autistas presentan, en mayor o menor grado, un fallo para desarrollar adecuadamente las habilidades comunicativas y lingüísticas. Los trastornos del lenguaje pueden variar, podemos encontrarnos desde con una ausencia total del habla hasta con una adquisición simplemente retrasada que se acompaña con rasgos desviados del lenguaje".

Todo acto comunicativo consta de varios componentes:

Modalidad	Función	Contenido	Contexto
- No verbal - Actos instrumentales. - Gestos naturales. - SAC **- Verbal**	- Petición - Rechazo - Respuesta - Pregunta - Comentario	- Objeto - Acción - Persona	- Lugar - Persona

Se partirá de un ejemplo para analizar los componentes mencionados, con el objetivo de tenerlos en cuenta a la hora de evaluar y de programar una intervención educativa integral.

Cuando en el aula un alumno "nos coge de la mano y nos lleva a la puerta", se deben tener en cuenta, en este acto comunicativo:

- ¿Cómo comunica?: "Cogiendo al adulto de la mano" (acto instrumental).
- ¿Para qué comunica?: "Para pedir".
- ¿Qué comunica?: "Una acción" (SALIR).
- ¿Dónde? "En clase".

Modalidad	Función	Contenido	Contexto
¿Cómo? Acto instrumental	¿Para qué? Pedir	¿Qué? Acción ("Salir")	¿Dónde? Aula

Analizando esta conducta y otras que tenga en su repertorio se elabora el programa de intervención.

Han de tenerse en cuenta, a la hora de intervenir con alumnos/as con TEA, las dificultades que presentan en la imitación, sobretodo en los niveles iniciales. Por este

motivo se elige el "moldeamiento" y "modelado" como estrategia de trabajo. El "modelado" consiste en "proporcionar al alumno un modelo completo, verbal o físico, para que lo imite" (María Gortázar, 1999).Y el moldeamiento consiste en coger de las manos al alumno para hacer el gesto, moldeando la forma de su mano y realizar el signo, etc., disminuyendo progresivamente esta ayuda. En los niveles iniciales, utilizaremos el "moldeamiento" para trabajar los actos de comunicación no verbal.

1. MODALIDAD: ¿CÓMO SE COMUNICAN?

Este alumnado manifiesta, generalmente, alteraciones profundas y complejas en el área de comunicación, tanto verbal como no verbal, presentando ausencia de la intención comunicativa y/o alteraciones en la utilización del lenguaje.

Dentro de la comunicación no verbal, hay que distinguir entre actos instrumentales, gestos naturales y SAC (sistemas alternativos de comunicación).

1.1. Los actos instrumemtales

Son los medios o pasos que se utilizan para alcanzar u obtener un objetivo.Es muy característico encontrar a los alumnos con autismo cogiendo al adulto de la mano y llevándolo hacia el objeto que quiere alcanzar, por ejemplo, alzando la mano del adulto para que coja una galleta de una estantería, poniendo la mano del adulto en el pomo de la puerta cuando no puede abrirla o en el botón de la tele cuando no lo pueden accionar; son los primeros actos de su comunicación y, por tanto, la base de los primeros gestos naturales,muy importantes a la hora de intervenir.

1.2. Gestos naturales

Los gestos naturales son:

"Inicialmente la intervención se centra en la enseñanza de gestos con función de petición y de rechazo y en el uso comunicativo de la mirada" (Pedro Gortázar, 1992) Se debe comenzar por trabajar gestos de contacto, para luego pasar a los gestos distales, como la conducta de señalar o el "dame" mostrando la mano.

Gestos de petición

Entregar objeto

Si los objetos deseados por el alumno lse introducen en recipientes transparentes, que no pueda abrir o, colocamos juguetes que no pueda accionar por sí solo (música) y los dejamos a su alcance, él mismo será el que "entregue" ese recipiente/juguete al adulto (si no lo hace, moldearemos esa conducta) como petición de la acción "abrir" o "escuchar música".

Otro objetivo que podríamos proponernos sería trabajar la conducta de "entregar objeto sustituto", como por ejemplo la cuchara para indicar que quiere comer, el vaso para indicar que quiere beber o las llaves del coche para indicar que quiere salir.

Señalar

Es conveniente desglosar en pasos más sencillos la conducta de señalar. Empezaremos por "tocar para pedir", ofreciendo al alumno alternativas (dos al principio) y en situaciones naturales y gratificantes para él. Por ejemplo, aprovecharemos la hora del desayuno, ofreciendo al alumno dos posibilidades para beber, mostrando con nuestras manos (o colocando en una mesa si hay que moldear sus manos) un batido y un zumo. Es conveniente que al principio sea algo muy deseado y algo poco deseado o que no sea de su agrado para asegurarnos que sabe elegir. En este momento, aprovecharemos el "reaching" (la conducta de coger) del alumno y moldearemos la conducta de "tocar objeto".

Cuando tenga esta conducta adquirida y generalizada, iremos moldeando que lo haga con independencia del índice y poco a poco iremos distanciando el gesto hasta conseguir que el alumno señale.

Pero no sólo trabajaremos esto en contexto de elección, sino que organizaremos el aula para que el alumno pueda realizar esta conducta a lo largo de la jornada escolar, dejando, por ejemplo, una botella de agua a su vista, en un lugar inaccesible, y aprovechando los actos instrumentales anteriormente citados para moldear.

Extender la mano en actitud de dame

Lo podemos realizar con alumnos a los que todavía no se les vaya a enseñar a señalar, moldeando el gesto natural de la palma de la mano extendida cuando vaya a alcanzar un objeto deseado.

Tocar al adulto para demandar su atención

Aprovechando la presencia de una tercera persona, moldearemos al alumno para tocar por el hombro al adulto. Se puede hacer cuando vaya a coger de la mano al adulto.

Gestos de rechazo

Entregar objeto para indicar que algo se ha acabado

En contextos naturales, como puede ser la hora de la comida, el desayuno o en situación de trabajo en mesa, moldearemos al alumno para que nos entregue el plato para indicar que no quiere más o la caja de la actividad (un puzzle) indicando que ya ha acabado; que no quiere más o que no quiere realizar esta actividad. Así, al principio, sustituiremos muchas rabietas por conductas funcionales.

Es muy importante que al principio atendamos a las conductas comunicativas del alumno (ya sea en peticiones, rechazos, etc.) para que entiendan que con éstas pueden regular al adulto.

Gesto natural del "no"

Comenzaremos a trabajar el gesto natural de apartar objeto ofreciendo objetos o alimentos que no son de su agrado y moldeando enseguida esta conducta.

Progresivamente iremos distanciando los objetos para que haga este gesto en el aire, hasta que el alumno haga el gesto natural del "no" con el índice.

1.3. Los sistemas alternativos o aumentativos de comunicación.

Javier Tamarit define los Sistemas Alternativos de Comunicación (SAC) como instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o del lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten desarrollar las funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, en conjunción con códigos vocales, como apoyo parcial a los mismos o en conjunción con otros códigos no vocales.

Las personas con TEA procesan mejor la información visual, espacial, y concreta, y sin embargo, tienen más dificultades para manejar la información invisible, temporal y abstracta, tres características básicas del lenguaje. Los sistemas alternativos de comunicación (SAC) son visibles, ya que son instrumentos que se pueden manejar, o bien signos que se pueden ver; son espaciales y concretos, porque la mayoría de ellos ocupan un lugar concreto en el espacio. Así, tanto para las personas con lenguaje como para las que presentan ausencia de éste, los sistemas alternativos y/o aumentativos van a ser un instrumento fundamental a la hora de comunicar (o el único).

Se deben tener claro algunos puntos antes de comenzar a hablar de los SAC:

- Se deben utilizar el/los SAC que más se adapten a las necesidades del alumno, siendo lo más importante que su comunicación sea espontánea y sin ningún tipo de ayuda por parte del adulto.
- Debemos enseñar tantos como sean necesarios para que su comunicación sea lo más rica posible, siempre dentro de sus posibilidades.
- A los alumnos verbales, los SAC le ayudan a conseguir una comunicación más funcional eliminando las ecolalias y su ansiedad.

Hay dos tipos de SAC: Los sistemas de signos (p.e.: "sistema de comunicación total de Benson Shaeffer") y los Sistemas representativos (p.e.:el PECS y el SPC).
La importancia del apoyo visual:

Todas las personas con autismo presentan problemas de comprensión; los alumnos más afectados van a necesitar una cuidadosa intervención ya que, como dice Angel Rivière en el inventario "I.D.E.A.", "el niño o el adulto en este nivel ignora por completo el lenguaje, con independencia de que sea específicamente dirigido a él". Por lo tanto, trabajaremos con apoyos visuales (fotos, signos, y gestos naturales) siempre acompañado de lenguaje oral para que el alumno vaya ligando estas emisiones a sus significantes (es importante que en este nivel no se utilicen enunciados de más de una palabra).

Para aquellos alumnos/as con TEA que presentan lenguaje oral, el apoyo visual va a ser crucial para el desarrollo de su lenguaje, pues va a mejorar considerablemen-

te la adquisición de vocabulario, la comprensión de preguntas e incluso los aspectos narrativos.

Hemos hablado antes de cómo enseñar al alumno a pedir y rechazar, pero también nos encontramos con alumnos a los que hay que enseñarles otras funciones, como por ejemplo a responder a preguntas. Es muy común, que padres y profesionales avasallemos a los alumnos a preguntas para que nos den información sobre qué ha hecho en el colegio o en casa. Las personas con autismo tienen graves dificultades para la comprensión de preguntas y para guiarse por las claves del contexto; así, un alumno que llegue al colegio el lunes y le hagamos preguntas del tipo "¿Qué has hecho el fin de semana?, ¿Has estado con tus padres?, ¿dónde has ido?, etc.", probablemente no nos conteste nada, y es que no sabe qué información nos tiene que dar porque no está comprendiendo. Pero sin embargo, si todos los lunes a la misma hora nos ponemos con él en la "hora de hablar", cogemos el mismo cuaderno que sólo utilizamos para "contar acontecimientos" y le preguntamos a través del dibujo preguntas mucho más cerradas y sobre cosas que sabemos que le gustan, el alumno comenzará a compartir la información con nosotros. Si en vez de preguntar qué ha hecho el fin de semana le dibujamos un pictograma de cine en el cuaderno y le decimos señalándolo "¿has ido al cine?" (si al alumno le gusta el cine), es algo que no tiene casi equivocación, y tenemos un "tema de conversación" por el que el alumno se sienta atraído. Son muy prácticos los cuadernos de ida y vuelta en los que escriben padres y profesores; en este caso, los padres escriben algunas cosas que hayan pasado el fin de semana relevantes para al alumno.

Es conveniente representar siempre igual a las personas, los lugares, y las situaciones más abstractas Es muy importante. Por ejemplo, en las personas, pintar lo más relevante de cada uno. Mientras más fácil hagamos el dibujo, más sencillo y rápido nos va a resultar. Es muy importante que padres y profesores se pongan de acuerdo en pintar igual para que el alumno sepa de qué están hablando.

Pero al igual que utilizamos el dibujo que ayudar al alumno a expresarse, lo utilizaremos para explicarle situaciones, es decir, para mejorar la comprensión. No es lo mismo que mandemos al alumno a hacer un recado diciéndole "ve a buscar a Pepe y pídele folios", que le dibujemos en un recuadro el dibujo que represente a Pepe
"Sistema de habla signada de Benson Shaeffer"

Este sistema incluye dos componentes que lo definen como tal y, a la vez, lo diferencian de otros sistemas de comunicación. El primer componente es el habla signada (que consiste en la producción por parte del niño/a de habla y de signos de forma simultánea); el segundo, el de comunicación simultánea (empleo por parte de los adultos, profesorado, padres, hermanos, etc... de dos códigos utilizados simultáneamente cuando se comunican con los niños/as, y sujetos de tratamiento: código oral y código signado).

La finalidad de este programa es fomentar una producción espontánea, por parte del niño, no verbal. Este sistema realza, especialmente, los aspectos expresivos y subraya la importancia de que la persona no verbal comprenda el efecto de la producción de los signos que no es otro que regular el mundo de las personas o simplemente conseguir cosas con palabras.

Es un programa que no requiere habilidades de imitación, ya que se trabaja con la estrategia del moldeamiento, encadenamiento hacia atrás, espera estructurada y reforzamiento natural y social.

Los signos se caracterizan por :

- Su posición con respecto al cuerpo.
- La forma de las manos; cómo deben colocarse para la realización del signo.
- El número de movimientos que debemos realizar; se realizan tantos como número de sílabas tenga la palabra.

Para comenzar a utilizar el sistema es necesario identificar lo que el individuo quiere o desea. Una vez se ha completado la evaluación de posibles refuerzos (objeto, alimento, acción, etc) y se colocan en orden jerárquico, se regula el ambiente (evitando el acceso directo del niño al elemento deseado) de forma que asocie la realización del signo correspondiente con el acceso a dicho elemento.

El programa se lleva a cabo en un contexto de enseñanza muy estructurado, al principio con la misma persona y en el mismo contexto. La persona que enseña el signo hará el moldeamiento total de éste, y poco a poco se irán desvaneciendo las ayudas con la técnica de "encadenamiento hacia atrás". Al principio se realizarán con el objeto presente y con un refuerzo inmediato, y cuando lo tenga adquirido sin ninguna ayuda por parte del adulto, se generalizará a otros contextos y a otras personas.

Cuando se realice el signo de forma autónoma, con o sin objeto presente y en varios contextos, se procederá a la enseñanza de un segundo signo. Este será preferentemente diferente del primero en sus componentes y en cuanto a naturaleza. Es decir, que si hemos elegido como primer signo "patata", es más conveniente que se elija en el segundo "cosquillas" que "chocolate", ya que este último es semejante en su naturaleza.

Después de haber adquirido el segundo signo, se realizarán ensayos de discriminación de los dos signos aprendidos, y así sucesivamente.

Sistemas representativos. El PECS (Sistema de comunicación por intercambio de imágenes)

" Con relación a la enseñanza del uso de sistemas con ayuda debemos destacar el programa PECS (Frost y Bondy, 1994), especialmente diseñado para personas con autismo y trastornos asociados, que enseña al alumno, con una metodología paso a paso, a aproximarse a un interlocutor y entregarle un símbolo gráfico de un ítem deseado como forma para pedirlo" (Pedro Gortázar, 2001).

El PECS se adquiere fácilmente y con rapidez pues los alumnos /as con TEA aprenden el intercambio fundamental en el primer día de entrenamiento. Éste se ejecuta desprendiendo un símbolo (objeto real, foto, etc.) de un panel y entregándolo al adulto (el panel y los símbolos llevarán velcro para que facilite el manejo por parte del alumno). Los autores plantean el uso de símbolos SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación ideado por Mayer-Johnson) dado que éste se compone de pictogramas de fácil reconocimiento que representan la realidad. Aún así hay alumnos que no discriminan foto-

grafías o imágenes. Para ellos, hay que plantear el empleo de objetos reales, partes de objetos, objetos funcionalmente relacionados y el empleo de logotipos y productos. (Pedro Gortázar,1992)

Antes de exponer las diferentes fases del programa, es necesario hacer hincapié en cómo enseñar los contenidos. Dado que las personas con TEA presentan problemas en la represertación mental de los objetos, debemos comenzar trabajando desde un nivel de concreción máximo (utilizando objetos reales) y pasar progresivamente a otros más abstractos(palabras escritas). La secuencia recomendada es:

- El objeto real.
- Una parte de objeto.
- La etiqueta.
- La fotografía.
- El dibujo.
- La palabra escrita.

Etiquetas: Objetos reales: Objetos reales y etiquetas:






Es conveniente utilizar objetos tangibles que representen contenidos abstractos para él, como por ejemplo una cinta de música, un rollo de papel para indicar que quiere ir al baño, la pelota con la que juega en el recreo nos servirá como marcador de esa actividad, la botella de agua para indicar que quiere beber o un trozo de puzzle para indicar que quiere hacerlo. Poco a poco, y en la medida de lo posible, iremos abstrayendo los objetos, primero enseñando "partes de objetos", como por ejemplo el tapón del bote de pompas hasta que lo reconozca con el dibujo. Con otros objetos, lo que hacemos es convertirlos en etiquetas, siendo estas muy similares a las fotos, como por ejemplo, un paquete de patatas vacío, una parte del cartón de leche recortado, o la etiqueta de su bebida favorita. El paso de éstas a las fotos es rápido, ya que es un formato parecido (es importante que las fotos sean claras, enfocando sólo el objeto en cuestión y con fondos de un color que haga resaltar la figura). En el caso de acciones y en los primeros niveles de intervención, podemos hacer las fotos a los instrumentos con los que se realiza (una cuchara para comer, un cepillo de dientes para lavar los dientes, un lápiz para pintar, etc.). Los primeros dibujos que trabajaremos con el niño serán sencillos y muy parecidos a las fotos.

Es más importante que el alumno comprenda un gran número de ítems (aunque sean de un nivel más bajo de representación) que avance en su capacidad de abstracción con pocos contenidos a comunicar.

Fases del PECS

FASE 1: El intercambio físico:

En esta fase se pretende que el alumno aprenda a coger el símbolo y entregarlo espontáneamente al adulto, en una situación frente a frente. Sólo se pondrá el símbolo que se esté trabajando al principio.

FASE 2: Expandiendo el uso espontáneo:



En esta fase se trata de que el alumno vaya a buscar al adulto para entregarle el símbolo y obtener, a cambio, el objeto deseado o acción deseada.

FASE 3: Discriminación de imágenes:

En esta fase se trabaja la discriminación entre los distintos símbolos. Al principio, entre un símbolo relevante y otro no relevante, poco a poco se pasará a enseñar entre dos items deseados, después tres, cuatro, hasta llegar a múltiples. También hay que adaptar formatos de petición, como por ejemplo con álbumes, tarjetas, llaveros, etc., dependiendo de las necesidades de cada alumno.

2. LA FUNCIÓN COMUNICATIVA:

Hay dos funciones esenciales en la comunicación:

- "Protoimperativa" (o "imperativa" si es verbal), que consiste en "conseguir algo por medio de alguien" (Rivière, 2001).

- "Protodeclarativa" (o "declarativa" si es verbal), que consiste en "compartir con alguien la experiencia acerca de algo" (Rivière, 2001).

Es bien sabido que las personas con autismo tienen dificultades para utilizar la comunicación como una herramienta para "compartir estados mentales", por lo que lo normal es que los alumnos se comuniquen para "pedir". Pero esta función hay que desglosarla en varias, y a la hora de plantearnos una intervención hay que enseñarle a:

- Pedir.
- Rechazar.
- Pedir información (preguntar).
- Responder.

3. EL CONTENIDO DE LA COMUNICACIÓN: ¿Qué comunican?

Se planteará qué contenido vamos a trabajar con el alumno/a, es decir, qué vamos a enseñarle que pida, que rechace, que sepa pedir, qué información es la relevante o qué preguntas vamos a realizar. Hablamos de objetos, acciones, atributos de los objetos, términos espaciales, temporales, etc. Es importante seleccionar cuidadosamente los contenidos que vamos a enseñar a los alumnos.

El procedimiento va a ser el mismo tanto para alumnos verbales como para no verbales. Al principio, debemos centrar la intervención en los contenidos más gratificantes para él, así, si lo que más le gusta son las cosquillas, le enseñaremos a decir "cosquillas", a hacer el signo, a señalarse la barriga o a entregar al adulto un item que se refiera a este contenido; si le encanta el chocolate, haremos lo mismo con este otro contenido. Lo importante es conocer bien sus intereses.

Así iremos construyendo un listado con el vocabulario necesario que le permita comunicar lo que más desee. Cuando tenga en su repertorio varias palabras, signos, ítem, etc., (unos 10/12), es importante enseñarle a rechazar objetos, alimentos, situaciones, etc. Estas son las dos funciones que primero deben aprender (las personas con autismo más afectadas sólo comunicarán estas dos funciones).

Progresivamente iremos construyendo un vocabulario básico (siempre funcional para él). Por ejemplo:

- Alimentos preferidos.
- Objetos de su vida diaria (referidos al aseo, cocina, clase, casa, etc.).
- Personas que le rodean.
- Lugares donde suele ir.
- Acciones de su vida diaria.

4. EL CONTEXTO DE LA COMUNICACIÓN: ¿Dónde se comunican?.

Si después de plantear todos estos objetivos no le enseñamos a hacer un uso adecuado, no habremos conseguido nada, puesto que las personas con TEA tienen problemas para generalizar los aprendizajes. Es necesario y por lo tanto prioritario enseñarle a comunicarse de forma espontánea, en todos los contextos donde transcurra su rutina y con todas las personas que le rodean.

Y esto, al principio, hay que hacerlo de manera explícita en cada contexto nuevo en que se encuentre. Por lo general, van a necesitar un número considerado de ensayos de ese contenido nuevo que pretendemos que comunique, haciéndolo en diferentes situaciones.

5. ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LAS CONDUCTAS COMUNICATIVAS.

Es muy importante que los objetivos que nos planteemos con el alumno sean lo más funcionales posibles. "Un acto comunicativo es funcional cuando nos permite actuar/cambiar nuestro medio físico o social" (Gortázar, M., 1999). Por lo que hay que crear situaciones comunicativas en las que el niño sea el protagonista absoluto; pero, ¿cómo?. En primer lugar, como ya se ha dicho, hay que organizar el ambiente para conseguir que el niño "se vea obligado" a utilizar un acto comunicativo para obtener lo que desea, así incrementaremos el número de oportunidades de comunicarse, pero también iremos complejizando las conductas comunicativas. Es decir, si un niño ha aprendido a decir "agua" y estamos generalizando esta verbalización, nos "haremos los que no lo entendemos" (es decir, pedirle que "afine" más esa conducta para que le entendamos) cuando nos lleve de la mano a la botella. Es conveniente crear situa-

ciones en las que el niño necesite la ayuda del adulto. Si está en contexto de trabajo, estaremos atentos para que nos pida ayuda cuando no pueda abrir el bolígrafo, cortar con las tijeras o cerrar una tapadera difícil.

Otra forma de fomentar conductas comunicativas es con la técnica de interrupción de respuesta (Hunt y Goetz, 1988); consiste en interrumpir o bloquear al alumno en un determinado paso de una actividad (o rutina) que sepa hacer el niño de una forma más o menos autónoma. Si cuando se ha lavado las manos no encuentra la toalla para secárselas, tendrá que recurrir al adulto para pedírsela.

Pero también tenemos que "compartir" con el alumno, objetos de su agrado y acontecimientos importantes para él. Para ello, es importante que mostremos interés por aquello en lo que el niño mira, se fija o en cualquier comentario que suelte el niño en un momento inesperado para nosotros.

Bibliografía:

Belinchón, M., Igoa, J. M. y Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría.* Madrid: Trotta. S. A.

Clemente, R.A. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales en la intervención en ambientes educativos.* Barcelona: Octaedro. S.I.

Gortázar, M. (1999). *Comunicación personal.*

Gortázar, m. (1999). *El tratamiento del lenguaje y la comunicación*. Ponencia presentada en las I jornadas sobre autismo. Asociación Autismo Sevilla.

Gortázar, M. (2000): *Material de cursos de pedagogía terapéutica*. Inated. Sevilla.

Gortázar, M. *Bases de un programa de atención temprana para trastornos del espectro autista*. Propuestas de seminario de formación en trastornos del espectro autista de la asociación autismo Sevilla.

Gortázar, P. (2001). La respuesta educativa ante las dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. *Intervención educativa en autismo*. Jornadas de autismo. Tenerife.

Gortázar. P. (1989). Intervención educativa en autismo infantil: *lenguaje y autismo: descripción e intervención.* Referencia original de la publicación: vv. Aa. (1989) Intervención educativa en autismo infantil. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia., Centro Nacional de Recursos para las Necesidades Educativas.

Gortázar, P. (1992). *Implicaciones del modelo de enseñanza natural del lenguaje en la intervención con personas con autismo*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de a.e.t.a.p.i. Salamanca 24-27 de octubre de 1992.

Gortàzar. P. (1995). *Jerarquización de objetivos para el inicio del desarrollo del lenguaje y la comunicación en personas con autismo y trastornos generalizados del desarrollo.*en. *Www.autismo.com*.

Rivière, A. y Martos, J. (comp.) *El niño pequeño con autismo*. Asociación de padres de niños autistas.

Rivière, A. y Martos, J. (comp.) (1997). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (IMSERSO).

Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa.* Madrid: Trotta. S. A.



La respuesta Teacch en el aula para alumnos/as dentro del Espectro Autista

Mª del Carmen Martín Rodríguez.E.O.E. de Marbella

LA RESPUESTA TEACCH EN EL AULA PARA ALUMNOS/AS DENTRO DEL ESPECTRO AUTISTA

Mª del Carmen Martín Rodríguez. E.O.E. de Marbella.

El programa TEACCH ("Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children") proporciona, desde hace 40 años, diferentes servicios tanto para las personas con autismo y trastornos asociados como para sus familias. Su fundador, Eric Schopler, profesor en la unidad de psicología de la Universidad de Nord Chapel (Carolina del Norte), ha desarrollado, a través de numerosas publicaciones en "The TEACCH Division", diversas programaciones y una metodología de enorme influencia en el trabajo con las personas con graves dificultades en la comunicación y por tanto aplicables a los alumnos/as que se encuentran enmarcados dentro del espectro autista.

Las bases y fundamentos metodológicos, en las que se basan sus publicaciones, han impregnado el que hacer cotidiano de muchos profesionales. Dentro del entorno TEACCH, sus autores son los primeros promotores de la comprensión de los sentimientos y pensamientos de las personas con autismo, así como su forma de entender el mundo físico y social. En los últimos años, han tratado de definir y explicar el concepto de "cultura autista".

Se destaca claramente un aspecto diferencial que lo hace realmente operativo y especial, la minuciosidad en la adaptación del entorno, que incluye una gran variedad de ayudas: tales como prótesis físicas que ayudan a la comprensión del paso del tiempo, de las acciones y de las actividades más complejas. Esta metodología no se propone solamente para la enseñanza individualizada o en grupo sino que sirven para los diferentes entornos y actividades en las que una persona con autismo necesite desenvolverse. El objetivo que persigue es que tengan un nivel alto de accesibilidad e independencia en aquellas actividades que se desarrollan en un entorno determinado. En la medida que las personas dentro del espectro autista comprenden y conocen las pautas de acción de determinado entorno, las conductas inadaptadas, los problemas conductuales y el tedio tienen escasas probabilidades de aparecer en su vida.

A pesar de los años que hace que estas bases de trabajo están al alcance de todos, los profesionales siguen siendo en muchos casos reacios a utilizarlos, e incluso a entender su auténtica utilidad tanto en la educación como en la adaptación de los entornos en los que se desenvuelven estas personas. Sin duda, las reticencias al uso de esta metodología no son tanto por la comprensión del método en sí, como la dificultad que los profesionales tienen para comprender a estas personas. Entender, como son y como se sienten desde una perspectiva más cercana a su visión del mundo físico y social, ayudará a comprender el valor de la metodología TEACCH.

Las sugerencias para la adaptación del entorno y las actividades son múltiples y se basan en un concepto clave: la "estructura". La aplicación de este concepto puede ser de mayor o menor grado según los niveles de abstracción y de comprensión de órdenes, según la minuciosidad y subdivisión de las mismas. Lo más interesante es que esta metodología se acopla enormemente a aquellas limitaciones que son ampliamente aceptados por la mayoría de la comunidad educativa y a las capacidades que en

mayor o menor grado están preservadas, e incluso muy desarrolladas en las personas con autismo.

En definitiva cuando hablamos de la metodología TEACCH, adaptada al entorno escolar, estamos hablando en su gran medida, del estilo de aprendizaje de las personas con autismo y que hay que definir en las adaptaciones curriculares de estos alumnos/as. Sin duda, el reto de los profesionales implicados en su educación es comprender el grado y aplicación de su estilo de aprendizaje y de sus características concretas. Se trata de una auténtica adaptación de acceso en el pleno sentido de la palabra. En cualquiera de los aspectos: físicos, temporales, de organización de tareas y de los sistemas de trabajo en general. Con el objetivo de superar, "saltar y soslayar" las dificultades de comprensión y acción que demandan los diferentes entornos.

Existen muchos estudios dedicados a entender la forma de comprender el mundo de la persona con autismo, así como sus dificultades cognitivas. La metodología TEACCH, trata de adaptarse a sus peculiares características en los ámbitos de la comunicación y el lenguaje, la interacción social y la restricción de intereses y actividades.

El método TEACCH propone que el aprendizaje surja proponiendo adaptaciones de entornos y actividades que se apoyen en aspectos cognitivos preservados e incluso muy desarrollados tales como el procesamiento visual, los intereses especiales (sobre todo en el aspecto de apego a rutinas) y la memoria mecánica (asociativa, sin formar categorías).

En definitiva, la máxima de "hazte como ellos (comprende sus necesidades, su forma de percibir el mundo y satisfacerlo), para que ellos se hagan como nosotros" (nos comprendan y comprendan mejor nuestro mundo), se ve claramente potenciada en el desarrollo, día a día, de la metodología TEACCH.

1. UNA METODOLOGÍA ADECUADA A SUS CARACTERÍSTICAS Y PUNTOS FUERTES

Las dificultades de comunicación y lenguaje de las personas con autismo no se circunscriben solo al soporte necesario para el acto comunicativo: palabra, escritura, fotos....., sino que hay dificultades graves para entender el acto comunicativo en sí. Dificultades para comprender la instrumentalización de cualquier soporte en un momento concreto de la comunicación, dificultades para comprender como y cuando comunicarse, para hacerse escuchar, para satisfacer sus deseos y necesidades, para mostrar y compartir... Es así, que solo en la medida en que comprendan dicha instrumentalización, en muchos casos "fisicalizando" el soporte, en definitiva haciéndolo más accesible para su análisis, y a través de situaciones altamente estructuradas y motivadoras, podremos mejorar las capacidades de comunicación de estas personas.

Pero mientras esto ocurre, el entorno y las actividades que en él se desarrollan no tiene por qué exigir una capacidad de comunicación de alto grado, sino simplemente adoptar estrategias de colaboración y no rechazo para que las personas puedan desenvolverse y acceder al aprendizaje. Esta colaboración se consigue en gran medida gracias a la "claridad" y estructuración de los materiales, la presentación de las acti-

vidades y en la organización del entorno para la persona con autismo. De esta forma la comprensión y expresión del lenguaje, sea gestual u oral, ya no es imprescindible para el acceso al aprendizaje y a las actividades. Hacer **visual** aquello que queramos que entienda es básico en esta metodología. La mera presencia de rutinas de trabajo, a través de moldeamiento directo, sin necesidad de imitación, en un principio, y de señalamiento de puntos de atención, permite la ejecución de actividades no hace preciso la comprensión del lenguaje para el desarrollo de la tarea.

La restricción de los intereses y actividades de las personas con autismo es clara y evidente. Desde los niveles más bajos en los que aparecen adherencias a estereotipias propioceptivas, perceptivas, con objetos o sin ellos, rutinas de acción más o menos elaboradas con objetos o situaciones, temas de interés o de conversación, la metodología TEACCH las utiliza para soslayar distintas dificultades. Utiliza el apego a rutinas en la medida en que lo incorpora como una necesidad en la realización de actividades y de la acción en distintos entornos. La búsqueda de información relevante y comprensible para ellos, en tareas y en entornos se convierte en una rutina, y por otro lado obliga a la persona con autismo a tener siempre algo que hacer. La finalidad es que los intereses restringidos de las personas con autismo sean un punto de partida para la elaboración de tareas en sí o para la utilización como un fin de las mismas. Estos elementos se convierten en motivadores y son focalizadores de la atención.

La mejor capacidad para manejar información visual frente a la auditiva, justifica que el sistema TEACCH se apoyo en la “visualización” de los conceptos o tareas que se quieren que comprendan los alumnos/as con trastornos del espectro autista. La transformación de los conceptos a la modalidad visual con el objetivo de organizar y anticipar la actividad y el entorno. Esta es la clave para comprender la metodología TEACCH. La información visual permanece, es fácilmente analizable e igualmente es clara respecto al significado y a lo que hace referencia. Claramente, “Hay un paralelismo entre la forma de aprender de los autista y la forma de enseñanza con estructura”. (Kerry Hogan, 1997).

2. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA TEACCH

La necesidad de disponer de una estructura es una constante en el estilo de aprendizaje de alumnado con trastornos del espectro autista, la metodología TEACCH ofrece una estructura ya que esto es esencial para la comprensión del mundo.

2.1. ¿Qué es la estructura? ¿ Cómo se materializa el concepto de estructura en el aula?

La estructura le ayuda a buscar indicios que den respuesta a qué, dónde, cuándo y cómo realizar cada actividad. Les ayuda a ubicarse en un mundo, con pasado y futuro, con consecuencias y causas adaptadas. A las personas con trastornos del espectro autista les cuesta mucho detectar y comprender contingencias, comprender la globalidad y el sentido de los objetos, de las acciones y de las situaciones. La estructura es una herramienta esencial que hará que nuestro mundo sea más accesible a ellos. Cuando un alumno presente rabietas hemos de preguntarnos si precisa mayor estructuración de su entorno que palie sus limitaciones frente a esa situación concreta, a la

vez que hemos de tratar de comprender y compensar sus necesidades de comunicación a través de la enseñanza de situaciones más estructuradas y más fáciles de entender para ellos.

"La enseñanza estructurada ofrece oportunidades de enseñanza que de ninguna otra forma es accesible". Esta idea obliga a plantearnos que cuando algo no funciona como esperamos, no debemos olvidar preguntarnos por la estructura en sí. Por el grado y adecuación de la organización y estructuración de la actividad, del entorno, de la interacción y comunicación para una persona con autismo en concreto.

La estructura es una rutina, en el aspecto físico y el temporal. Puede diseñarse y ser minuciosa en mayor o menor grado, según las características de la persona con autismo respecto a la actividad, el entorno o la interacción. Una actividad o situación está más o menos estructurada según las capacidades perceptivas, el nivel de flexibilidad o rigidez para acabar una determinada tarea. Siempre hemos de tener presente que las personas con autismo tienen limitado el sentido de la actividad. Es decir, les es difícil entender la "globalidad" de los entornos y su sentido, les cuesta comprender que fin o razón tiene cada actividad o situación. Les es muy difícil entender la relación de las partes y del todo de una determinada acción, de un determinado objeto y momento en que se acaba la actividad. De ahí su apego a rutinas, a trozos de actividad que le han sido de utilidad anteriormente y que llegan a ser de gran satisfacción y auténtica emoción para muchos. Sabemos que les cuesta entender que las actividades tienen opciones diferentes que apuntan a resultados parecidos o iguales según el entorno y el momento. Su gran memoria mecánica (simples asociaciones, con escaso sentido entre ellas), les ayuda recordar secuencias de acción, difíciles, precisas y largas, pero con escaso sentido de su finalidad.

Por ejemplo, puede diseñarse una estructura para el saludo al entrar en clase. Ellos comprenden que esto debe tener una consecuencia, un fin: entrar ¡al fin! en clase como todos los días.... La secuencia debe ser muy rígida y clara perceptivamente. Obtenemos la atención, estando siempre colocados en el mismo lugar, el niño llega con un objeto, fotografía, pictograma.... que ayuda a centrar la atención y a anticipar la secuencia de la actividad. Y siempre, en un principio, en el mismo orden diremos lo mismo, con la misma cadencia, esperamos una contestación igual. Paulatinamente en la medida que las respuestas del niño sean más claras, rápidas, y mejoren en los criterios que deseemos, podemos ir diluyendo la estructura al movernos de lugar, añadiendo otras palabras al saludo, alterando el orden de la acción.... aunque esperemos por parte de él, el mismo comportamiento. En la medida en la que el niño ha accedido e incorporado perceptivamente la estructura, comprenderá a qué estímulos y palabras esenciales ha de responder. Si la actividad estructurada requiere cambios, éstos se realizarán cuidadosamente y de forma progresiva para moldear la conducta del alumno de forma controlada y asimilable para él. Tiene mucho cuidado con las actividades sociales, que son especialmente difíciles de comprender por parte de las personas con autismo, debido a que son actividades que se diluyen en el tiempo, tienen diferentes formas y límites imprecisos para que puedan ser analizadas y comprendidas por las personas con autismo. Solo la repetición de la actividad con estructura, ayudándoles a prestar atención, motivándoles adecuadamente hará que la situación adquiera significado y comprensión para ellos. Esta estructura consigue que puedan agarrarse, y percibir similitudes, posteriormente en situaciones con mayor o menor igualdad.

2.2. La organización del aula y de la actividad escolar con la metodología TEACCH

En el aula con metodología TEACCH la estructura debe impregnar la organización física, la organización temporal, los sistemas de trabajo y la organización de tareas.

A) La organización física, puede en un primer momento, entenderse como un sistema de trabajo en "rincones" o "talleres". Espacios concretos, en los que se subdivide el aula, y que son específicos para el desarrollo de una actividad determinada, deben ser creados y adaptados a los alumnos/as según su desarrollo y no sólo según sus habilidades curriculares sino según las actividades adaptadas a necesidades y características más directamente vinculadas a su trastorno.

Estos "rincones" deben ser ante todo claramente discriminables por nuestros alumnos/as gracias a límites físicos y/o visuales. Tienen que ser percibidos por ellos, de forma que visualmente puedan saber dónde deben ir y lo que deben hacer en ese momento y en ese lugar. Cada actividad debe tener su espacio físico específico, la delimitación puede ser tan clara como la que se consigue con un corralito que tenga acceso a través de una puerta hasta alguna de menor precisión como la que se pueda hacer con estanterías, sillas, bancos, colchonetas, cintas pegadas en el suelo, o simplemente una silla con un pictograma.

Todos estos rincones tienen que ser claramente señalados con algún tipo de marcador o pictogramas que indique su actividad además de la disposición los objetos que están **en él**. Este marcador, igualmente, puede tener diferentes niveles de abstracción: un objeto con el que se inicia la actividad, un objeto pegado en una cartulina, una fotografía, un pictograma con menor o mayor grado de abstracción, hasta una simple palabra que exprese la actividad que se realiza. El marcador del lugar debe tener su referencia exactamente igual en el horario, de clase o personal del alumno, y debe estar claramente adaptado a las habilidades de identificación del alumno.

No hemos de olvidar las dificultades que nuestros/as alumnos/as tienen para prestar atención a aquello que es realmente relevante para una actividad. Minimizar al máximo los distractores visuales y/o auditivos es uno de los aspectos fundamentales del aula para estos alumnos. Debemos tratar que todo lo que el aula contenga sea realmente relevante para ellos. La "decoración" del aula debe ser totalmente funcional para dirigir su atención y evitar cualquier distractor. Ruidos cercanos, ventanas, visillos, luces fluorescentes, brillos... deben eliminarse.

Los rincones básicos deseables, sin olvidar que puede haber tantos como necesidades tengan nuestros alumnos, son:

- TRABAJO INDIVIDUAL.
- TRABAJO EN GRUPO.
- JUEGO (INTERIOR Y EXTERIOR).
- HABILIDADES SOCIALES.
- HABILIDADES DE AUTONOMÍA.

- OCIO: este rincón se puede ajustar a las características específicas de los alumnos/as, identificados como lugares de ocio, algunos subtipos son:

  - para escuchar música.
  - de lectura
  - de juego: funcional, simbólico, mecánico....
  - de puzzles
  - de juegos de ordenador (pudiendo ser este rincón de ocio o no, según el uso que se le esté dando, pudiendo o no estar acompañado)
  - de TV (igualmente este rincón puede tener un uso simple de ocio o de un trabajo específico, acompañado o no, para visionar diferentes grabaciones que pueden ser de ocio o de trabajo en áreas de interacción, socialización, trabajo en teoría de la mente, de reconocimiento de lugares o espacios conocidos o no,...)

- PREVOCACIONAL.
- HABILIDADES DOMÉSTICAS.
- MERIENDA.
- DE TRANSICIÓN.

Podemos añadir un rincón para señalar conductas no adecuadas, que puede ser utilizado para ayudarles a pasar rabietas o momentos de descontrol.

Estrategias para organizar el aula:

- Destacar visualmente los lugares o rincones que se desee que los alumnos/as utilicen de manera autónoma, de forma que sean claramente perceptibles por ellos.
- Adaptar el aula a sus necesidades y características cognitivas y emocionales para promocionar un adecuado desarrollo.
- Minimizar los elementos visuales y auditivas distractores.

En definitiva, la estructura física de un aula provee rutinas de acción para localizar la función y la actividad. Sino no somos capaces de diseñar el aula de forma que esté adaptada a nuestros alumnos, lo demás que hagamos fallará. El lugar físico, y concretamente su diseño estará delimitando el resto de la estructura del aula (temporal, rutinas.).



(Rincón estructurado para la tarea de aseo y peinado con secuencia de izquierda a derecha, gel, agua, toalla, peine, colonia). Observar la colocación de sillas para esperar los alumnos, y para realizar la tarea de peinado.

B) La estructura temporal tiene como finalidad expresar de forma clara a cada alumno o a todos los alumnos como grupo, lo que se debe realizar en cada momento, haciendo referencia del lugar en el que lo deben de desarrollar.

Su lugar de colocación es el área o rincón de "transición", que debe estar situado de manera que sea fácilmente accesible para cualquier alumno.

Las finalidades de la estructura temporal son:

- Que la persona con autismo sepa qué actividades van a hacer y en qué secuencia. Los horarios y calendarios explicitan claramente qué actividades y en qué secuencia deben ser realizadas. No hay lugar a la ambigüedad ni a la indecisión de qué hacer en cada momento. Recordemos que el tiempo transcurre linealmente para nosotros y por tanto la visualización del mismo debe tener el carácter de continuidad en línea (horizontal o vertical). Más adelante los horarios para transportar, que pueden tener un formato de cuaderno, el alumno puede acceder a ellos gracias a que recuerda la secuencia.

- Que la persona con autismo pueda predecir y anticipar las actividades. Saber qué hacer con la ayuda de un estímulo que le haga comprender de forma rápida lo que hay que hacer, ayuda a solventar muchas de las dificultades que se pueden presentar ante la actividad. Este estímulo desencadena con mucha más facilidad la secuencia de acción. Igualmente ante actividades menos gratas, la comprensión previa de que después de la terminación de las mismas viene algo agradable y deseable hace que la actitud, y sobretodo la motivación ante esa actividad sea mucho mejor, de forma que el aprendizaje sea mucho más efectivo ya que el deseo de acabar bien y pronto puede ser posible con la estructura horaria.

- Una vez comprendido la función del horario y del calendario los cambios en los mismos son posibles con una mayor probabilidad de que los alumnos no tendrán reacciones inadecuadas como rabietas, falta de motivación y atención o negativismo. La estructura permanece, pero la flexibilización ahora es posible pues se comprenden las secuencias de actividades gracias a la utilización previa de horarios.

- No se precisa gran capacidad de memoria:

- En la medida en que los alumnos/as tienen presente la referencia de a dónde ir para saber lo que tienen que hacer (lugar de transición) no precisan mantener en su memoria todo el horario. Esto es así, de forma que en los niveles de menor desarrollo y en los inicios de la comprensión de horarios, se les indica que deben trasladar el indicador de actividad hasta el rincón o lugar, en el que tienen que realizar la actividad. Posteriormente, según mejoren en el manejo del sistema, los alumnos ya no precisarán trasladar ningún objeto, ya que son capaces de recordar el lugar y/o acción en el mismo. Solamente con la visualización del indicador en el horario recordarán el lugar y la actividad que realizar. En este momento podremos taparlos o colocarlos en un recipiente, para posteriormente, solamente señalarlos como actividades realizadas con algún marcador.

- Ayudan a precisar el tiempo para realizar actividades agradables y para las desagradables:

- Conocer cuándo hay actividades deseadas o agradables es esencial para cualquier ser humano. La presencia clara de cuándo hay que realizar algo que cuesta realmente o que no es agradable, junto con un indicador a su alcance de cuándo se acaba dicha actividad (que debe estar en la actividad misma), son herramientas clave para la estabilidad emocional y por tanto para evitar dificultades comportamentales. Igualmente esta posibilidad de anticipación prepara para una mejor actitud y promociona mejoras cognitivas como la anticipación de acciones y posibles soluciones a dificultades ante diferentes actividades que se les propongan.

- En definitiva, estos horarios deben diseñarse de forma que sirvan al alumno en los momentos en que tiene mayor dificultad para el control de la situación, para ayudarle a solventar sus dificultades. Deben funcionar en el peor día de nuestros alumnos.

Los horarios se han de elaborar atendiendo a tres criterios:

a) El nivel de abstracción: Los soportes pueden ser más o menos abstractos dependiendo del alumno y del concepto que se quiera expresar. Los horarios menos abstractos son aquellos que son construidos con objetos reales que lleven a iniciar la actividad en un lugar determinado y los más abstractos están construidos con palabras escritas o frases, constituyéndose como agendas que pueden en sí estar también estructuradas con celdas y colores para diferentes actividades.

Hay conceptos y/o actividades que son de difícil concreción como son por ejemplo los días de la semana. En estos casos solamente el paso del tiempo y la rutina hacen que determinados símbolos u objetos se llenen de significado al asociarlos con actividades muy estables a lo largo de la semana o un periodo determinado. La visualización de estos símbolos en forma lineal ayuda a construir el tiempo más allá de una mañana o un día. Posteriormente, estas actividades asociadas a símbolos en concreto podrán irse variando o incluso añadiendo diferentes posibilidades para conseguir que el paso del tiempo tenga significado para ellos.

b) La longitud. Los calendarios y horarios, pueden ser tan cortos como una secuencia de tres pictogramas hasta tener la duración de un año o curso. En un principio, y en alumnos de poco desarrollo, es recomendable comenzar con solo tres actividades, para ir añadiendo poco a poco más.

c) Los destinatarios, según las necesidades de los niños y sus capacidades los horarios pueden ser trasladados por ellos a lo largo de la jornada.

Existen dos tipos de horarios o calendarios para el aula-entorno TEACCH:
- calendario/horario de la clase.
- calendario/horario individual.

Ambos deben estar colocados en clase de forma que estén a la vista de los alumnos y que sean de fácil acceso (a su altura). Es muy interesante que puedan estar cerca de la puerta de la clase ya que de esta forma la rutina de la bienvenida de la mañana, junto con el repaso (tiempo, asistencia e incidentes del día) pueden ser claramente realizados en el momento de la entrada y salida o cuando sea preciso.

Cualquier tipo de horario o calendario debe ajustarse y adecuarse a cada alumno, a sus características y clase, asimismo debe mantener un equilibrio entre las diferentes actividades y seguir considerando la dificultad de las tareas para los alumnos/as, la novedad o conocimiento de la actividad o material, las actividades más o menos divertidas, su carácter sedentarios o con más o menos movimiento, y con un claro equilibrio entre actividades y los tiempos de descanso u ocio, en base al refuerzo que esté asociado o no a las actividades.

Los horarios y los calendarios ofrecen rutinas para los cambios de actividad. La rutina que mayor importancia tiene para las personas con autismo, y que por sus dificultades de anticipación les es muy difícil de adquirir la secuencia "primero trabajo después premio y diversión".

Una vez que el alumno sea capaz de utilizar el horario individual de clase se deben plantear los objetivos para que pueda elegir las tareas en un momento determinado y adecuarlo a sus intereses y que pueda diseñar los horarios por sí mismo.

Igualmente con apoyos visuales podemos darle un código con el que pueda ir a un lugar o panel donde se especifica lo que puede elegir, dejar en el mismo panel la elección posible de lo que puede hacer. Este último apartado ayuda a que puedan ir ampliando paulatinamente las posibilidades de acción en sus vidas.

C) Sistema de trabajo:

Tener un sistema de trabajo mitiga una fuente de tensión y ayuda a concentrarse en el contenido de la tarea en sí.

A través de los sistemas de trabajo las personas con autismo consiguen saber cómo trabajar más independientemente, comprenden lo que se espera de ellos y se les explica cómo completar las tareas, cómo organizarlas y sistematizarlas. Es un horario de trabajo en un tiempo determinado dentro del horario individual del niño en la clase.



Momento en que coloca el pictograma de trabajar solo en su rincón de trabajo.

Con el sistema de trabajo se consigue:

- Que desde el comienzo, las personas con autismo sepan cuando acaba una actividad determinada. Reconocer el final de una actividad es muy fundamental para dirigirla en la realización. Esto es sobretodo muy importante si se trata de una tarea difícil o que no se desea hacer.

- Los posibles premios pueden estar presentes desde el principio de la tarea, mostrárselo independientemente del soporte con el que se haga (desde objetos hasta palabras escritas).

- El orden de las tareas en el sistema de trabajo puede ser expresado con formas, números, dibujos, pictogramas, palabras....lo fundamental es el orden de presentación del sistema, la secuencia de las tareas, de izquierda a derecha o de arriba abajo. Puede ser incluso conseguido con las tareas en sí mismas colocadas en el orden que se espera que las haga.

- La autonomía que se logra con el sistema de trabajo es debido a que reconocen claramente las tareas. Conseguido este objetivo de autonomía en sistemas de trabajo, esta capacidad hace que los alumnos sean capaces de trabajar de forma adecuada en el aula con escaso o ningún apoyo personal en el momento de la realización.

- El último item o código del sistema de trabajo recordará la vuelta al horario del niño en la clase donde verá a donde ir y qué hacer. La estructura en los sistemas de trabajo pueden ser claves como: los emparejamientos, el sentido del trabajo de izquierda a derecha y de arriba abajo y las instrucciones escritas.

Cuando la persona con autismo comprende que estas son las claves que debe atender, rápidamente ve cuántas cosas tiene que hacer, cuántos movimientos debe realizar para completar las tareas, como manipular los sistemas de trabajo, y ante todo, comprende cuando ha acabado la tarea. Entender que ha acabado, es entender la finalidad de la tarea para él.

Cuando un alumno con autismo tenga claro lo que tiene que hacer, cuanto trabajo tiene que hacer, cuando terminará su trabajo y qué ocurrirá después, el sistema de trabajo ideado para ese alumno tiene el éxito esperado. Por lo tanto el primer objetivo que hemos de conseguir es que aprenda a manejar el sistema de trabajo en una situación de aprendizaje individualizada. Comenzaremos con tareas simples y que con escasa ayuda sea capaz de hacer. Una vez diseñadas las tareas para que sean suficientemente estructuradas y autoexplicativas para él, se le enseñará a realizarlas dentro del sistema de trabajo secuenciado posicionalmente o con cualquier tipo de código de mayor o menor abstracción. La rutina debe ser fuertemente implantada en los comienzos, siempre con tareas altamente manipulativas.

No hemos de olvidarlos observar al alumno cuando realiza el trabajo solo, porque hemos de detectar qué es lo que lo distrae, la actividad que no es capaz de acabar o en qué punto en concreto se para de la actividad. Solo de esta forma podremos rediseñar las actividades que se paralizan o que no funcionan de forma independien-

te para él, o recolocar el equilibrio entre las tareas en ese momento de trabajo individual. Observaremos la aparición de estereotipias u otras conductas que desmontan la actividad.

No olvidemos que en un principio al trabajar solo, los alumnos no han de necesitar moverse mucho para coger las tareas o el material. Solamente, después, cuando ya tiene suficiente sentido de la regulación por los códigos, pueden irse colocando tareas y diferentes materiales que precisen para hacerlas en lugares más lejanos que pueden ser o no comunes según la facilidad que tenga para autodirigirse y recordar la tarea y su horario.



Se observa la estantería preparada para el trabajo individualizado.



Ahora está realizando un trabajo de pegatinas con plantilla dibujado previamente con ayuda). Se pueden ver las cajas y bandejas con los códigos (completación por encaje, color y forma) que se corresponden con los que tiene con un velcro en su mesa.



El rincón de trabajo tiene doble funcionalidad debido a la falta de espacio; trabajo individual y lugar donde aprender). (Se observa la foto de "rincón de aprender" y que el pictograma de "trabajo sólo" aún no ha sido emparejado para comenzar el trabajo solo)



Secuencia de selección de tarea a la derecha con cajas o bandejas, realización de la actividad y colocación a la izquierda

D) Organización de la tarea:
La organización de tareas se consigue de forma que lleguen a ser "autoexplicativas". Es decir, al repetir la forma de trabajar, la persona con autismo es capaz de comprender lo que ha de hacer aunque se cambie el contenido de las mismas. Cuando comprenden la organización de las tareas, la independencia para realizarlas aumenta a la vez que su satisfacción.

1. La posicionalidad de los objetos que se encuentran en recipientes (cajas, bandejas, u otros depósitos), si son transparentes mejor (ayudan a la anticipación, cuantos quedan, que son, como son –colores, tamaños....), explica lo que hay que hacer con ellos.

2. Cuánto hay que hacer. La cantidad de tarea se mide por la cantidad de objetos que hay en los depósitos. Gracias a los depósitos (cajas, bandejas), conseguimos que queden definidas las cantidades de los objetos claramente, a la vez que evitamos que se muevan del lugar.

3. Se reconoce que se ha acabado cuando todo el material del recipiente de la izquierdaen occidente, derecha en oriente, se ha trasladado al recipiente del lado opuesto, derecha o izquierda.

La metodología de trabajo con "plantilla", es un sistema que regula el trabajo por medio de las dos tareas cognitivas básicas que son aprendidas para seguir este sistema de trabajo (la comparación y la clasificación). Con las plantillas, los alumnos saben en todo momento que se les está pidiendo: buscar semejanzas y colocar los objetos, letras, realizar grafías o dibujos semejantes a aquellos que tienen debajo de un plástico o por encima de los compartimentos en blanco. Estos compartimentos, "las cajas gráficas", deben estar claramente delimitados por compartimentos dibujados y que pueden irse disminuyendo, en cantidad e incluso en precisión.

Igualmente en la misma plantilla queda reflejado el final de la tarea, cuando se acaba el material. La plantilla "llama" claramente durante todo el tiempo al concepto de "completación". Fácil de comprender y dentro de las rutinas que más fácilmente son capaces de realizar ya que es un concepto altamente visualizable y anticipable.



Plantilla sobre bandeja (contrachapado con moqueta pegada

Realizar material de aprendizaje con estructura, adaptado a cada individuo es una de las tareas del educador en un aula con metodología TEACCH. Posteriormente llegaremos a introducir estructura en materiales más ordinarios utilizados en las aulas habitualmente y que se puedan comprar en el mercado.

En definitiva, "Lo más importante es que les enseñamos a buscar instrucciones, no a completar tareas"**.** Puesto que aprenden a reconocer los aspectos relevantes del entorno o la actividad. Comprenden qué



Sistema de caja con recipientes transparentes, de natillas, con diferentes puzzles



Sistema de bandejas pegado con velero sobre un contrachapado con moqueta fina, en el que se observa claramente las dos operaciones básicas clasificación y emparejamiento según se coloquen las piezas en un lugar u otro).

materiales manipular y dónde colocarlos, así como la acción que han de realizar con ellos. Siempre en cualquier actividad o entorno podemos añadir una estructura visual que indique cómo comenzar y terminar la tarea. Qué le ayuden a entender cuando la tarea está terminada y le ayude a que comprenda el sentido final de la misma.

Podemos utilizar demostraciones visuales, en una secuencia que invite a la imitación, o moldear la acción. La guía visual puede hacerse con secuencias, con fotos, pictogramas o secuencias de objetos que guíen la acción. La secuenciación de cualquier actividad, sobretodo para aquellas que son más complejas, en pasos cercanos al final de la misma hace que resulte más fácil y motivador acabar la tarea. Los materiales, sobretodo si son varios iguales, es muy conveniente que estén colocados en recipientes puesto que ayuda a limitar la cantidad y la ubicación de los mismos. Siempre hemos de hacer relevante para ellos aquello en lo que queremos que preste atención. Colocando en una situación relevante, por tamaño, cambiando el color, o subrayándolo de alguna manera. No hemos de olvidar que la limitación de movimiento, ayuda a concentrar la atención en lo relevante. Al colocar los materiales de forma altamente secuenciada y cercana hace que las personas con autismo no pierdan la continuidad de acción. Las bandejas, o superficies en las que se permite fijar con velcro los materiales (paneles de contrachapado, no pesado, con fieltro o moqueta, no gruesa) resultan de gran utilidad para colocar los materiales en recipientes y que sean de fácil acceso para la actividad.

Hemos de tratar que el diseño de la actividad se “autoexplique”, aumentando la autonomía del la persona a la vez que soslaya las dificultades de comunicación y comprensión de lenguaje. Trataremos de esta forma que los materiales definan la tarea, que la completación de la tarea con plantilla quede claramente definida la dirección de la actividad y los materiales, de izquierda a derecha y de arriba abajo. El producto final de la actividad, debe estar claro desde el comienzo de la actividad, de esta forma le ayudamos a realizar la actividad con sentido y significado, a la vez que la motivación es mayor.

Las tareas propias para niños pequeños, e incluso alumnos que empiezan a trabajar en esta metodología son aquellas tareas que son manipulativas y que enseñan los principios de la tarea: la idea de completación, de buscar las instrucciones, los materiales... En estos momentos intentamos ante todo hacerles comprender como se trabaja antes de realizar las actividades que son deseables para este alumno en concreto.

3. El estilo de enseñanza con la metodología TEACCH

Al enseñar cómo realizar una tarea siempre se debe aprovechar al máximo la capacidad visual de forma que se minimice la necesidad de habla o procesamiento auditivo. Igualmente siempre debemos tener en mente cuando enseñamos una tarea que deseamos que se haga realmente autónomo en la ejecución de la misma. En definitiva, la enseñanza de la tarea o actividad, siempre debe estar dirigida a que sea independiente cuanto antes en la misma.

Cuando nos disponemos a enseñar una tarea a una persona con autismo hemos de tener en cuenta los siguientes aspectos dentro del sistema TEACCH:

3.1. Las directrices

Son la forma en que se explica cómo terminar la tarea. Recordemos siempre hemos de utilizar la forma de comunicación más fácil para el alumno a la vez que organiza-

mos el material y el espacio físico para aumentar la comprensión y la independencia en la tarea. Las directrices pueden ser: moldeamiento, muestra de la tarea, gestos, oral, telegráfico,... utilizando siempre aspectos visuales de apoyo en la tarea misma. Es muy importante tener presente que se han de dar solamente la directrices precisas, la información necesaria, pues cualquier otro tipo de información lleva con gran facilidad a la confusión de qué es lo relevante para terminar la tarea.

Para captar visualmente la atención del alumno sobre los aspectos relevantes utilizaremos codificaciones de color, etiquetas, subrayar, o incluso exagerar los aspectos relevantes.

En las tareas cuyo interés es conseguir mejorar la comunicación y la interacción al utilizar el lenguaje oral, se añadirá cualquier soporte visual que le ayude a comprender mejor las demandas de la situación. En este caso los sistemas aumentativos son la herramienta a utilizar ampliamente. No hemos de olvidar que el objetivo es que comprenda la situación de comunicación en un momento y lugar determinado. El comienzo y final de dicha situación ha de ser claramente definida para el alumno utilizando actividades y materiales que dejen claro el comienzo y final de la actividad. Las situaciones de "solicitud/petición" de determinados materiales para la completación de alguna tarea como letras en una plantilla o petición de piezas de puzzle para terminar de realizar un puzzle o un encajable, son fácilmente comprensibles y satisfactorias para trabajar la comunicación y/o el lenguaje. En actividades de referencia como señalar la comprensión o expresión ante un libro, el pasar las hojas es la actividad que indica claramente que se ha terminado la tarea en dicha página (se puede comenzar colocando (manipulando) pegatinas, modelando el señalar como paso previo para la comunicación referencial. En la medida que dicha actividad y/o material y/o tema en concreto sea claro, de interés y motivante para él, la atención, la espontaneidad y la comunicación e interacción fluirán más adecuadamente.

Ante la enseñanza de actividades en las que nos interesa que las ayudas sean altamente independientes han de ser ofrecidas más cuidadosamente. Nuestros esfuerzos deben centrarse en que el alumno se centre en los apoyos visuales y los siga adecuadamente, ya sean en escritura/fotos/pictogramas/objetos. Por tanto, el objetivo del profesor debe ser que el alumno se motive por mirar las indicaciones visuales de habilidades que nos interesa y que llegue a ser con rapidez altamente independiente.

Cualquiera que ha enseñado a personas con autismo sabe que conseguir la motivación es clave para conseguir aprendizajes. La atención y la motivación aumentan cuando las actividades son diseñadas con claridad. Cualquier actividad que deba hacer tenemos que diseñarla como si se tratará de una actividad con características TEACCH. Las entradas en clase, los saludos, recoger materiales, ir al recreo....Cualquiera de estas actividades deben ser diseñadas con inicio y fin claramente delimitados, deben tener las repeticiones necesarias que en cualquier otra tarea de aprendizaje pueda necesitar, poco a poco aprenderá las secuencias de las nuevas actividades, y siempre hemos de ser conscientes que una tarea tiene diferentes habilidades además de los pasos de dicha actividad. Siendo sensibles a las habilidades que surgen con cierta ayuda, las habilidades "emergentes", el alumno podrá ir progresando en la autonomía en diferentes actividades.

3.2. Las ayudas

Deben cumplir las siguientes características

Deben ser útiles (sobre todo en las nuevas tareas). Es decir, que sirvan para que se complete la tarea. No se trata solamente que se enfrente a la tarea el alumno, sino que la realice y la complete. De esta forma comprenderá que es lo que estamos esperando que haga.

Antes de dar la ayuda asegurarse de que presta atención. De que mira hacia donde es necesario, de que realmente atiende de forma que ha cambiado la actitud del cuerpo en general (no estereotipas...).

Es preciso suficiente consistencia en las ayudas para conseguir el aprendizaje. Necesitan que las ayudan que se le estén dando se den en un principio de forma clara, siempre igual y en suficiente cantidad, antes de empezar a retirarlas.

Se debe tener mucho cuidado con las ayudas inconscientes. Las personas con autismo pueden fijarse en aspectos no relevantes de la tarea a través de la anticipación de a posición del cuerpo o de alguna que otra ayuda a la que no queremos que se "pegue" (fije) sin saber qué es realmente, como un movimiento o sonido anticipatorio de la respuesta correcta. Tenemos que tener presente que las ayudas visuales son fundamentales para el aprendizaje y que las buscarán siempre antes que las ayudas auditivas.

Para la enseñanza de cualquier actividad, la situación del profesor debe ser tenida en cuenta. Si nos encontramos enfrente del alumno, la demanda social, la atención a aspectos de interacción social pueden hacer que la tarea en sí resulte más difícil de atender y de realizar. Si es al lado o incluso detrás del alumno, minimizamos la presencia social y las exigencias de atención a aspectos no relevantes de la tarea, y por lo tanto aumentamos la atención a aquellos aspectos que nos interesan.

Tenemos que ser conscientes que el sentimiento de competencia, y por lo tanto la motivación y la atención aumentan simplemente, cuando se acaban y realizan las tareas.

3.3. Los refuerzos

Conseguir la motivación para realizar y aprender una tarea es clave en la enseñanza de una persona con autismo. Aquellos profesionales que tienen en cuenta que este punto es clave para conseguir los mejores resultados y tratan de adecuar su enseñanza a los refuerzos y comprensión de las necesidades de motivación de sus alumnos, son los que mayores aprendizajes consiguen.

Esto se consigue en la medida en que el profesional trata de:

- Descubrir lo que les motiva y les enseñar a trabajar por ello.
- Utiliza cualquier tipo de refuerzo, siempre con refuerzo social (comida, juguetes, objetos, dinero, cupones y actividades o incluso la tarea acabada).

- Hace que estos refuerzos sean tangibles, de forma que les refuerce el deseo de contacto personal. De esta manera les ayuda a ser personas con mayor variedad de refuerzos en el futuro y mayor potencialidad de los mismos.

- Es sistemático en su aplicación, ya sea de forma continua o discontinua dependiendo del nivel de aprendizaje de la tarea con ese alumno en concreto.

- Los aplica inmediatamente para que establezcan la relación, teniendo en cuenta siempre sus dificultades para establecer contingencias, sobretodo cuando se está aprendiendo la tarea.

- Tiene claro que un refuerzo, lo es tal en la medida en que mantiene el interés por la tarea y el progreso en la conducta.

En resumen, cuando un alumno consigue manejar el horario y los sistemas de trabajo de forma rutinaria consigue un alto grado de independencia y sobretodo de satisfacción. Nuestro principal y primer objetivo en un aula TEACCH será, por tanto, alcanzar estas dos capacidades.



(Dentro de tanta estructura la interacción satisfactoria será mucho más fácil. CEIP "Vixente Aleixandre". Marbella).

Hogan, k. (1997). Pensamiento no verbal, comunicación, imitación y habilidades de juego desde una perspectiva de desarrollo. El uso de instrucciones visuales asegura que comprenda las pautas de forma que la actividad tenga significado. *TEACCH. Psychology Fellow. Agosto***.**

Schopler, E. y Mesibov. G. (1994) *Behavioral issues in Autism*. Ed. Plenium Press.

Schopler, E. y Van Bourgondien, M.E. (1993)._*Preschool issues in autism*. Editorial Plenium**.**

Schopler, E. y Mesibov, G.(1995) *Learning and cognition in autism.* Ed.Plenium Press.
Koegel, R. y Kern L. *Teaching children with autism.* Paul H. Brokers.

www.teacch.com (Página oficial de la División TEACCH en la Universidad de Carolina del Norte, U.S.A.).
www.fipa.es/octubre.2002.htm (Serie de tareas realizadas durante un curso).



Orientaciones para la elaboración de las programaciones de aula

Araceli Corujo Soler. C.D.P.E.E. "Ángel Rivière". Sevilla

“Orientaciones para la elaboración de las programaciones de aula”

Araceli Corujo Soler. C.D.P.E.E. “Ángel Rivière”. Sevilla.

Introducción

La programación de aula es un documento de trabajo que el profesor realiza cada nuevo curso escolar y que determinará, en gran medida, el funcionamiento y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se lleven a cabo. Tan importante es elaborar la programación como pensar en su desarrollo y en los elementos necesarios para ello.

En autismo, hablar de programaciones requiere hablar de individualidad. Es muy difícil encontrar dos o más alumnos/as que se beneficien de una misma programación, ya que las personas con trastornos del espectro autista pueden tener capacidades y peculiaridades muy diferentes entre sí. Esta diversidad está en función de la edad cronológica, su edad mental y el nivel de gravedad del propio trastorno. Resulta muy práctico elaborar la programación de aula una vez realizado el plan de actuación de cada alumno. Dicha programación consiste en organizar el trabajo del aula: saludo, trabajo de mesa, actividad central, desayuno,... reflejando los objetivos a trabajar con cada alumno en cada momento de día.

Mi intención es aportar algunas orientaciones generales que puedan ser de utilidad en el quehacer diario del aula y del maestro/a, concretamente en la elaboración y desarrollo de las programaciones.

Haremos un recorrido por distintos elementos importantes a tener en cuenta, tanto en la realización como en el desarrollo de la programación de un alumno, con el fin de que dicha programación se convierta en un material útil de trabajo para el maestro/a. Consiguiendo así mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y necesitando menor esfuerzo diario una vez realizada.

RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El resultado final de un plan de actuación debe ser un material real, concreto y manejable, que permita ser modificado, si fuera necesario, a lo largo del curso. Pero para llegar hasta aquí debemos realizar un trabajo previo de búsqueda, selección y análisis de la información tanto del alumno concreto como del contexto familiar y escolar, y basándonos en éste se tomarán las decisiones necesarias para elaborar la programación.

A la hora de recoger información debemos ser selectivos, ya que de lo contrario podemos encontrarnos con mucha información pero poco útil y funcional o tanta que, más que ayudarnos, nos dificultaría ponernos en marcha. Es importante que tengamos claro qué información vamos a buscar y por qué.

De manera general, podemos decir que la programación de nuestro alumno debe basarse en informaciones como: en qué nivel evolutivo se encuentra, qué áreas son

prioritarias, qué nivel de competencia curricular tiene, cuál es su estilo de aprendizaje y motivación para aprender, qué necesidades tiene la familia y qué necesidades presenta el alumno concretamente.

No debemos dejarnos llevar por ideas maravillosas, con poca viabilidad o por impresiones que no estén contrastadas. Es importante revisar los informes del alumno o alumna de cursos pasados, observaciones sobre su estilo de aprendizaje, intereses, capacidades preservadas,...

Podemos encontrarnos con alumnos/as que por edad han superado la etapa de educación infantil, sin embargo, pero no su nivel de competencia pues aún no saben ponerse los botones de su pantalón dificultándole poder ir al baño con total autonomía. Quizás consideremos marcarlo como objetivo prioritario dentro de su programación aunque por edad no corresponda. Muchas veces nos puede surgir la duda y pensar: "¿Enseñarle ahora a ponerse botones?, ¿No estaré "perdiendo" el tiempo para otros objetivos "más serios" como la lecto-escritura, los números,...u otras actividades?. De entrada, unos contenidos no tienen por qué ser más importantes que otros, en este ejemplo estamos "enfrentando" contenidos del ámbito de identidad y autonomía personal con contenidos del ámbito de comunicación y representación, olvidando la verdadera necesidad del alumno.

Tener claro qué necesita en todas y cada una de las áreas u ámbitos nos va a permitir realizar una programación que responda adecuadamente a sus necesidades. Para ello, es bastante útil guiarse por las dimensiones que describe la American Association on Mental Retardation (A.A.M.R.)

Dimensión I. Habilidades intelectuales.
La inteligencia se considera una capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia.
Este factor va más allá del rendimiento académico o la respuesta a los tests para referirse a una amplia y profunda capacidad para comprender nuestro entorno.

Dimensión II. Conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas).
La conducta adaptativa se entiende como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria. Las limitaciones o capacidades del individuo deben examinarse en el contexto de comunidades y ambientes culturales típicos de la edad de sus iguales y ligado a las necesidades individuales de apoyos.

Dimensión III. Participación, interacción y roles sociales.
La participación se evalúa por medio de la observación directa de las interacciones del individuo con su mundo material y social en las actividades diarias. Los roles (o status) se refieren a un conjunto de actividades valoradas como normales para un grupo específico de edad.

Dimensión IV. Salud física, salud mental y factores etiológicos.
En las personas con discapacidad intelectual recae una preocupación por no saber reconocer problemas físicos o de salud mental, en gestionar su atención en el sistema sanitario o sencillamente en las dificultades para comunicar los síntomas y sentimientos.

Dimensión V. Contexto (ambientes y cultura).
Es imprescindible tener en cuenta las condiciones contextuales en las que se desenvuelve el individuo. El contexto hay que analizarlo al nivel de:
Microsistema.
Mesosistema.
Microsistema o megasistema.

Para conocer realmente sus necesidades debemos acudir inicialmente a informes y documentos de cursos anteriores. Esto nos puede dar una idea sobre lo que se ha trabajado con el alumno, aprendizajes que le pueden beneficiar pero que aún no ha adquirido, necesidades que presentó el alumno en curso anteriores,... Además, siempre que sea posible, es de gran utilidad tener un encuentro con los maestros/as de cursos anteriores y profesionales que lo conozcan, los cuáles nos pueden dar bastante información, observaciones, impresiones sobre el alumno/a y que no suelen reflejarse en los informes.

No menos importante es la entrevista que debemos tener con los padres al inicio de curso. Ellos conocen muy bien a su hijo, pues conviven la mayor parte del tiempo con ellos y tienen información sobre aspectos que nosotros desconocemos. Es necesario preguntar a los padres cómo se desenvuelve en diferentes entornos, con distintas personas, y las dificultades que presenta.

Obtener aquella información que nosotros buscamos requiere la elaboración de un guión previo en el que reflejemos lo que vamos a preguntarles de manera concreta. Por ejemplo, si queremos conocer cómo se comunica un alumno en casa podremos elaborar un guión con preguntas del tipo: ¿Cómo sabéis que el niño quiere algo?, ¿Qué pide de manera espontánea? ¿Cómo pide algo que le gusta? : os lleva, os señala, os lo dice, os da una foto de su panel de comunicación... ¿Cómo os dirigís al niño?: para preguntarle algo, para explicarle qué va a ocurrir...

De esta manera nos aseguramos que recogemos información relevante para nuestro trabajo, evitando reuniones de largas charlas pero poco efectivas.

Me gustaría aquí hacer referencia a la actitud de los padres. No pocas veces escuchamos de compañeros comentarios como: “es que los padres no colaboran, yo así no puedo trabajar”, “los padres pasan del tema”, “si los padres no hacen nada para qué sirve mi trabajo”... Lejos de entrar en debate sobre si esto es cierto o no, aunque creo que se abusa de “frases hechas” de este tipo, considero que la relación de un profesional con los padres debe ser en todo momento de respeto y compromiso.

Pienso que muchas frases de las mencionadas dejarían de pronunciarse si los profesionales tuviéramos claro qué trabajar y cómo trabajar con sus hijos, a veces las fra-

ses no hacen más que enmascarar un miedo a reconocer ante los padres que hay aspectos de su hijo que no sabemos abarcar o incluso desconocemos, y si nosotros, profesionales del autismo, no sabemos...¿Qué vamos a exigir de sus padres?.

Considero, desde mi experiencia, que los padres son grandes colaboradores activos en el programa educativo de sus hijos, y deben sentirse respetados, considerando que el profesorado que trabaja con su hijo realiza un trabajo serio y comprometido.

Si seguimos recogiendo información, tendremos también que conocer cuál es el nivel evolutivo del alumno en las diferentes áreas. Pongamos un ejemplo: tenemos un aula de alumnos de edades comprendidas entre seis y siete años, todos están, según la edad, preparados para iniciarse en la lectura y el profesor decide dedicar un tiempo diario a la iniciación de la lectura. Sin embargo, no todos los alumnos/as avanzan igual (algo muy habitual en cualquier aula) llegando a la conclusión de que hay un alumno que nunca va a poder leer nada. ¿Qué puede pasar? Quizás el profesor no sepa que el niño no está evolutivamente preparado para iniciarse en la lectura, ya que no discrimina palabras entre sí. Pero con esta información no llegamos a la conclusión de que el alumno no podrá leer, sino que aún no está preparado y nuestro trabajo tendrá que ir sobre esa línea. ¡Menos mal!, hemos salvado a un alumno sentenciado a no aprender a leer. Esto que comento de manera muy simple (quizás demasiado) en este ejemplo, nos puede llevar a pensar en la importancia y necesidad que tenemos los profesionales de conocer cómo es el proceso evolutivo que seguimos todas las personas en nuestro desarrollo, pudiendo de esta manera llegar a elaborar un plan de trabajo secuenciado y estructurado para cada alumno.

Además, conocer la secuencia nos va facilitar el trabajo a la hora de avanzar en el programa educativo, sobre todo en edades tempranas. Podremos marcarnos objetivos según el momento evolutivo en el que se encuentre el niño, dando así una continuidad lógica a su desarrollo.

Cuando nos decidimos a profundizar sobre el desarrollo del niño en las diferentes áreas, podemos sentir que todo se nos complica. Es cierto que no es un trabajo fácil, sobre todo si vamos viendo el desarrollo de manera gradual en las diferentes áreas.

Quizás, si el profesor del ejemplo anterior hubiera tenido una tabla de desarrollo evolutivo hubiera sabido ajustar su enseñanza a las capacidades del niño ahorrando tiempo, y no sacando conclusiones erróneas sobre el potencial de este. No debemos olvidar la gran responsabilidad que tenemos los profesionales al tomar decisiones de este tipo.

Existen muchos manuales de psicología evolutiva que nos pueden ser útiles a la hora de hacer un recorrido por el desarrollo evolutivo de las personas en las diferentes áreas. También hay autores que han confeccionado tablas muy concretas y esquemáticas sobre el desarrollo evolutivo del niño a diferentes edades, que pueden sernos de gran ayuda.

Asimismo, cuando trabajamos con alumnos con autismo, debemos tener presente a la hora de realizar las programaciones aquellos características y peculiaridades propias del autismo. Puesto que necesariamente van a marcar el diseño y desarrollo de la programación, desde los objetivos hasta el material que se utilizará en las actividades,

tipos de ayuda (claves visuales, ensayo sin error...) diseño de las actividades (autoexplicativas, meta visible...). Para recoger datos referentes a este aspecto, es de bastante ayuda guiarnos por el inventario I.D.E.A. de Ángel Rivière. Además de ser un material útil para la recogida de información referente al grado de autismo que presenta cada alumno, Ángel Rivière nos da orientaciones de gran valía a la hora de la intervención.

El inventario I.D.E.A. hace un recorrido por doce dimensiones descritas por el autor, estableciendo cuatro niveles en cada una, según el grado de afectación de esta dimensión. Al final, encontramos una tabla de puntuación para cada nivel y cada una de las dimensiones. Poder puntuar requiere un gran nivel de conocimiento del alumno, así como un serio conocimiento de los distintos conceptos e ideas a los que Ángel Rivière hace referencia a lo largo de las descripciones de cada una de las dimensiones. Además la puntuación no aporta información útil para manejarla en el aula.

Sin embargo, la descripción y gradación que hace en cada una de las dimensiones, permite al profesor tener un valioso marco de referencia sobre el que conocer, observar y después evaluar las diferentes dimensiones descritas.

A la hora de trabajar con el I.D.E.A., suele ser útil, sobre todo en los primeros años, la ayuda de otros profesionales familiarizados con él, y si es posible, que conozcan al alumno, con el fin de llegar a una idea clara y acertada sobre el nivel determinado en cada área.

Dimensiones alteradas en los cuadros con espectro autista (Rivière, 1997)

1. Trastornos cualitativos de la relación social.
2. Trastornos de las capacidades de referencia conjunta (acción, atención y preocupación conjunta).
3. Trastorno de las capacidades intersubjetivas y mentalistas.
4. Trastorno de las funciones comunicativas.
5. Trastornos cualitativos del lenguaje expresivo.
6. Trastornos cualitativos del lenguaje comprensivo.
7. Trastorno de la anticipación.
8. Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental.
9. Trastorno del sentido de la actividad propia.
10. Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción.
11. Trastornos de la imitación.
12. Trastornos de la suspensión (la capacidad de hacer significantes).

Es importante tener en cuenta la edad del alumno a la hora de diseñar la programación pero, ¡cuidado!, no para buscar objetivos en base a su edad cronológica, ya decíamos que es más significativo guiarnos por sus necesidades y por el desarrollo evolutivo, pero sí para saber a qué áreas del desarrollo vamos a dar prioridad. Es decir, objetivos relacionados con la autodirección no van a tener la misma importancia en una programación para un niño en edad preescolar como en una para un alumno preadolescente. Asimismo, aunque el área social va a ser un área troncal en la programación de un alumno con autismo, va a tener especial importancia en los primeros años de su vida, dando prioridad a ésta sobre otras como por ejemplo habilidades en el uso de la comunidad.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA NIÑOS PEQUEÑOS CON AUTISMO. OBJETIVOS PRINCIPALES.

Habilidades de autonomía
- WC.
- Comida
- Vestido

Habilidades cognitivas
- Atención
- Anticipación
- Planificación
- Espontaneidad
- Percepción de contingencias
- Asociaciones cognitivas
- Tareas cognitivas variadas

Comunicación
- Intención comunicativa
- Comprensión
- Expresión

Desarrollo socio afectivo
- Acción conjunta
- Atención conjunta
- Emociones
- Conciencia
- Imitación
- Juegos circulares
- Conductas sociales básicas

Tomado del curso de formación para Autismo Sevilla. Rosa Ventoso, 2000

Hay alumnos que dejan ver sus limitaciones para el acceso a niveles superiores o conocimientos más complejos, sin embargo, brindarle la posibilidad de nuevos aprendizajes, lejos de servirle como medio para acceder a una incorporación plena y activa en la sociedad, le puede estar brindando la posibilidad de tener hobbies y saber ocupar su tiempo con temas de interés para él. Podemos enseñarle a un alumno los planetas, sus nombres, su composición... sabiendo que no llegará a ser astrónomo, pero sí le va a servir para tener un tema de interés, sobre el que hablar con otras personas, tener una actividades de ocio. Algo no menos importante para cualquier persona.

Por último, me gustaría hacer referencia al tiempo disponible para la programación. Suele ocurrirnos, sobre todo cuando no tenemos bien claro qué necesita el alumno que trabajemos con él, que elaboramos programaciones muy extensas y poco reales en cuanto a cumplimiento, con la consiguiente preocupación y agobio durante el curso porque nunca llegamos a lo que nos hemos propuesto.

Una programación debe estar en sintonía con el tiempo que se le va a dedicar. No debemos olvidar, que la adquisición de objetivos suele ser lenta, incluso podemos dar pasos adelante para después retroceder y volver a avanzar. Será mucho más práctico y real contar con una programación concreta y funcional en cuanto a desarrollo, y además abierta y flexible a cambios que se consideren necesario a lo largo de su desarrollo.

OBJETIVOS

Una vez que tenemos recogida y organizada la información, seremos capaces de elaborar objetivos dirigidos a desarrollar el programa educativo del alumno.

Los objetivos deben ser concretos, en sintonía con las capacidades del alumno, reales en cuanto a los recursos que disponemos, funcionales para el niño y ajustados al alumnado y al tiempo para la que está pensada la programación.

La descripción del objetivo y su grado de concreción, nos va a ayudar tanto en su desarrollo como a la hora de evaluarlo.

Cuando formulamos objetivos muy genéricos, suele ocurrirnos que nos resultan inalcanzables. Con frecuencia esto ocurre porque el objetivo marcado depende de otros objetivos que no hemos tenido en cuenta o que incluso el niño aún no lo ha alcanzado, con lo cual, si no somos conscientes, el fracaso en su consecución estará garantizado. Para evitar esto, es muy importante secuenciar los objetivos y asegurarnos que el objetivo está dentro de su zona de desarrollo próximo. Ej.: Queremos iniciar a un alumno en la lectura. Para ello planteamos el siguiente objetivo: Que el alumno sea capaz de reconocer de manera globalizada hasta doce palabras. Pero... ¿Qué debemos saber antes de poner este objetivo a conseguir en la programación del alumno? ¿Qué otros objetivos sabemos que ya debe tener alcanzado?. Para responder a esto debemos conocer cuándo está preparado un niño para iniciarse en la lectura, qué prerrequisitos hay. Esto enlaza con lo que comentábamos en el apartado anterior sobre recogida de información, al hablar de la necesidad de conocer de la manera más precisa posible, el nivel de desarrollo evolutivo que presenta el niño.

Definir un objetivo de manera concreta, también nos va a permitir distinguirlo claramente de otros objetivos, evitando así tener dos o más objetivos que, aunque descritos desde diferentes perspectivas, pretenden en el fondo conseguir la misma finalidad. Los objetivos deben ser también reales en cuanto al cumplimiento. Por ello, no debemos olvidar, además de las características propias de cada alumno, otras variables que existen en nuestro ámbito de trabajo y que van a contribuir en el desarrollo de la programación. Me refiero al material con el que disponemos: los apoyos, los profesionales, los espacios, los recursos,... En ocasiones, hemos podido estar convencidos de la importancia, incluso necesidad de un alumno, a la hora de poder trabajar con un ordenador, sin embargo no tenemos a nuestra disposición ninguno. Anotar este objetivo dentro de la programación, sería buscar el fracaso desde el principio o frustrarnos todo el curso. Sin embargo, aprovecho aquí para hacer un apunte a la importancia de poner a trabajar nuestra imaginación (que tan activa debe estar a lo largo de todo el curso), con el fin de encontrar otras alternativas que puedan cubrir esa necesidad que presenta el alumno. Por ejemplo: “No tengo ordenador en clase pero quizás pueda conseguir que vaya con un compañero a la sala de informática”.

Tener apoyo en el aula implica poder dedicar más tiempo para nuevos aprendizajes con nuestros alumnos de manera individual. Es ya bastante conocido, al menos para las personas que trabajamos directamente con alumnos con autismo, que el alcance de nuevos aprendizajes se consiguen, en un alto porcentaje, en procesos de enseñanza individual, el profesor con el alumno. Pero, teniendo en cuenta la realidad, hago de nuevo mención a esa capacidad que debemos tener las personas que trabajamos en autismo, de imaginar, crear situaciones con los medios que tenemos para poder acercar la oportunidad de aprender a nuestros alumnos con los recursos que tenemos. Así, por ejemplo, si estamos solos al frente del aula, podemos dedicar un tiempo individual a un alumno si a los demás le damos una tarea que sepan hacer solos.

Los objetivos además, deben ser funcionales para el niño. Nosotros, al plantear un objetivo, lo hacemos basándonos en unos criterios: académicos, adquisición de habilidades, inserción en la sociedad... Pero debemos tener en cuenta también la funcio-

nalidad que tiene ese objetivo para el niño, en ese momento y a lo largo de su vida. Si ponemos un ejemplo, podemos pensar en un alumno que vive en un entorno rural, de pocos habitantes, donde reside toda su familia y donde previsiblemente el alumno viva el resto de su vida. Plantearnos que el alumno se acostumbre a pasear por grandes y bulliciosos centros comerciales en épocas de rebajas, sería un objetivo poco o nada funcional para él.

En autismo, plantearnos un objetivo y conseguirlo, nos puede llevar mucho tiempo, meses incluso años, por eso, marcar objetivos para un alumno es un trabajo que requiere un importante trabajo previo de información sobre el alumno y sobre las necesidades básicas de toda persona con autismo, con el fin de que durante toda su etapa educativa el alumno vaya adquiriendo aquellas habilidades y capacidades que le permitan desarrollarse y adquirir una vida lo más independiente y autónoma posible.

Suele ser de gran utilidad que, una vez descritos los objetivos a trabajar con un alumno durante un curso, señalemos unos objetivos “prioritarios” a trabajar con él. Sería aquello que el alumno debe adquirir con mayor prioridad, frente a otros. No para quitar importancia al resto de la programación, pero sí resulta útil a la hora de buscar un hueco en el horario para trabajar estos objetivos, ya que sabemos que hay veces que a lo largo del día surgen imprevistos que, de alguna manera interfieren en el ritmo del aula. Tener claro momentos de trabajo “sagrados” en el aula, nos va a permitir mayor éxito en el logro de esos objetivos que hemos llamado “prioritarios”.

Al margen de lo comentado anteriormente, cada objetivo debe tener su momento para ser trabajado y ese momento debe estar claramente especificado en el horario, ya que de lo contrario, si nos situamos en la vida de un aula, donde hay una gran actividad y pueden surgir mil imprevistos no planificados, es habitual que se nos olvide o no encontremos nunca tiempo para trabajar sobre él.

CONTENIDOS

Comentábamos en el punto anterior, la importancia de diseñar objetivos ajustados a las necesidades y niveles de desarrollo del alumno. Debemos decir ahora, que no menos importantes son los contenidos de esos objetivos.

Los contenidos deben ir estrechamente ligados a la edad y centro de interés del alumnado. Es la manera de acercarnos más al éxito en el logro de los objetivos.

En autismo, podemos encontrarnos con alumnos preparados para aprender a contar con nueve o diez años. Sin embargo, esto es algo que se trabaja en el currículum desde la etapa de la educación infantil. Así el material que encontramos habitualmente es un material totalmente desvinculado de la realidad de un niño de diez años.

No debemos olvidar que aunque presenten un cuadro de autismo, son niños con intereses, aunque muy restringidos, que se cansan de repetir siempre lo mismo, como le ocurre a cualquier niño, y que les atrae aquello que tiene que ver con su realidad. Por

eso, aunque los contenidos que se trabajen con un alumno de trece años sean los mismos que con uno de seis, por ejemplo: aprender el orden de los números del uno al diez, la forma de trabajo y el material que se emplee para ello debe ser muy diferente. El primero podrá hacer una ficha escolar y el segundo podrá ordenar según los números, los ingredientes que va a utilizar para hacer un pastel.

Es cierto que esto requiere de mucho tiempo para adaptar el material, ajustar los contenidos al niño,... Y a veces el profesor no cuenta con este tiempo. Sin embargo, ésta puede ser la causa de que la programación no avance como esperábamos y creo que ser conscientes de esta realidad ya es un paso para buscar una solución. Vuelve a aparecer la necesidad de la "imaginación activa", a veces no se trata de elaborar y elaborar material sino saber aprovechar otros recursos que podamos tener más accesibles. Como comentábamos, los objetivos deben ser concretos y para ello debemos especificar los contenidos que van en cada uno. Por ejemplo, si consideramos como objetivo que el niño aprenda a pedir, tendremos que concretar contenidos: pedir qué. Así el objetivo quedaría: que el niño pida patatas y chocolate en el recreo.

En una programación para un alumno con autismo, deben ocupar un lugar destacable aquellos contenidos relacionados con las características que estos alumnos presentan. Contenidos relacionados con el área social, la comunicación y las capacidades simbólicas.

Además, debemos tener en cuenta las consecuencias de sus características. Contamos con unos alumnos a los que les resulta indiferente que un profesor le riña por no hacer una tarea o el reconocimiento por haberla hecho bien, tampoco tiene relevancia para ellos ser de los mejores o de los peores de la clase. Todas estas vivencias y otras, cargadas de connotaciones sociales suelen pasar desapercibidas en gran parte por nuestros alumnos, debido a sus dificultades para comprender todo el complejo mundo de relaciones sociales. Lo anterior fortalece aún más la necesidad de pensar en contenidos cercanos a su realidad, directamente motivantes, ya que será lo que verdaderamente ayude al alumno a mostrar interés, ya que pierde fuerza cualquier estímulo basado en reconocimiento social.

ACTIVIDADES

Las actividades son el medio a través del cual operativizamos al máximo nuestros objetivos y los acercamos al niño. Las actividades ocupan un lugar estratégico en el logro de los objetivos propuestos en la programación, es quizás la pieza que consigue que nuestros objetivos pasen del papel al trabajo en el aula.

Para definir bien una actividad debemos tener claro qué objetivo pretendo trabajar con esa actividad, evitando así contaminar el desarrollo de la actividad con otros objetivos no previstos y haciendo que al final no se consiga ninguno. Es importante marcarnos un objetivo por actividad (Gortázar, P.). Además, de esta manera garantizamos que cada objetivo tenga un grupo de actividades a través de las cuales se va a conseguir el logro de éste por parte del alumno.

Tener bien diseñadas las actividades evitará llenar el tiempo de actividades aparentemente atractivas (en muchas ocasiones más para nosotros que para los alumnos), pero realmente poco significativas para el aprendizaje del niño.

A menudo, los maestros tenemos una buena práctica que es comentar y compartir aquello que nos ha funcionado en el aula y que ha sido “un éxito”. Creo que esto no debe perderse nunca y en todo caso, debe ser una práctica aún más habitual. Sin embargo, además de comentar el desarrollo de la actividad, tendríamos que tener claro y poder explicar el por qué hemos pensamos en esa actividad y qué pretendíamos conseguir.

Comentar detenidamente la planificación y el diseño de actividades nos llevaría bastante tiempo, debido a su importancia en la consecución de los objetivos a sí como la gran cantidad de variables a tener en cuenta. Sin embargo, considero necesario nombrar algunos aspectos que pueden ayudar para la elaboración de actividades funcionales:

- Diseño y secuenciación de la actividad.
- Tiempo de duración.
- Cómo presentamos la actividad al niño.
- Características del material empleado durante la actividad.
- Tipos de ayudas que vamos a dar en su realización.
- Motivación del alumno durante la actividad.
- Relación con los intereses del alumno.
- Ambiente en el que se desarrolla la actividad.
- Funcionalidad de la actividad para el alumno.

Nos puede ser de gran utilidad tener claro a la hora de organizar el tiempo, qué tipo de actividades debemos realizar de manera conjunta con el grupo, cuáles de manera individual profesor y alumno, cuáles debe realizar el alumno de manera independiente y cuáles las realizará en integración. Esto nos va a facilitar organizar los recursos con que contemos sobre la base de las necesidades presentadas en el aula.

TIPOS DE ACTIVIDADES SEGÚN GRUPOS DE TRABAJO

Actividades individuales

- Facilita la atención del alumno.
- Trabajo aprendizajes nuevos.
- Permite prestar mayor atención a ese alumno.
- Las interrupciones no son tan frecuentes.

Actividades independientes

- Realizan actividades que ya conocen.
- Les ayuda a autorregularse en las tareas.
- Consiguen ser más autónomos.
- Me permite mientras dedicar tiempo a otros alumnos.

Actividades en grupo

- Trabajo la toma de turnos.
- Favorecen situaciones de compartir actividades con compañeros.
- Permiten poder observar y decir qué hacen otros compañeros, qué les pasa...

Actividades integración

- Se benefician de relaciones más naturales con sus compañeros.
- Permite la "puesta en práctica" de situaciones previamente trabajadas.
- Sus compañeros aprenden y comprenden que hay niños "diferentes".

Hemos comentado anteriormente la importancia de que cada actividad persiga un único objetivo nuevo, pero cada objetivo no puede tener una única actividad para su consecución. Debemos tener en cuenta la gran dificultad que tienen los alumnos con autismo para generalizar aprendizajes. Que un alumno consiga ser capaz de pedir cosquillas a la profesora, no nos puede hacer entender que va a ser capaz de pedírselo también a otras personas de su entorno y menos aún a sus compañeros. En muchos casos serán nuevos objetivos a conseguir.

Asimismo, debemos tener en cuenta que el que un alumno haga bien una actividad no nos garantiza que haya conseguido el objetivo marcado. Nos podemos proponer enseñar a contar a un alumno. Elegimos una actividad que es contar objetos en una ficha y emparejarlo con el número que corresponda. Pasado un tiempo vemos que nuestro alumno es ya capaz de contar y emparejar con el número hasta el cinco. Para conseguirlo hemos tenido que dedicar un rato todos los días pero ya es capaz de hacerlo solo. Pensamos que ya sabe contar, pero nos sorprende cuando le ponemos tarjetas nuevas para que lo haga solo. Ahora se equivoca no con las antiguas pero sí con las nuevas, ¿Qué ha podido pasar?. Esto es algo que nos ocurre en más ocasiones de las que nos gustaría, a los profesionales que trabajamos con alumnos con autismo. Y es que mientras pensamos que ellos atienden a las variables que nosotros nos planteamos, su atención está puesta en otras variables. Volviendo al ejemplo anterior, es posible que mientras el profesor pensaba que el alumno estaba contando, éste realizaba un emparejamiento atendiendo a variables difíciles de conocer por el profesor.

Tener un repertorio amplio y variado de actividades para cada objetivo nos garantiza mayor fiabilidad en el logro de objetivos.

Hemos hablado de la importancia del diseño de las actividades y puesta en marcha. Sin embargo, también es importante y enriquecedor para todos los que componemos la vida del aula, hacer un hueco a actividades y situaciones no planificadas, que pueden surgir en cualquier momento del día y que dan un espacio para la improvisación, la espontaneidad y/o el disfrute de todos.

EVALUAR

A lo largo de este capítulo he querido manifestar la utilidad de elaborar programaciones de trabajo concretas y reales, con el objetivo de que se conviertan en verdaderas herramientas de trabajo para el profesor. Pero también debemos decir que la programación ha de tener un carácter dinámico, con el fin de que no vaya perdiendo valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La recogida de información inicial, nos va a ayudar en la realización de la programación. Sin embargo, sabemos que a lo largo del curso vamos obteniendo continuamente información de los alumnos, información que nos llega de otros profesionales y nuestros conocimientos deben ir avanzando. Todo esto nos va a dar datos útiles que tendremos que ir confrontando con la programación inicialmente elaborada. Y si fuera necesario, elaborar objetivos nuevos que no se contemplaron inicialmente, transformar alguno si se considera necesario y/o modificar el orden inicial de prioridad dado a los objetivos. Así mismo, puede que a lo largo del curso haya objetivos que sean

alcanzados por el alumno antes de lo previsto, teniendo que plantearnos si avanzar, añadir nuevos objetivos, o dedicar más tiempo al resto de los objetivos.

La programación también debe ser revisada periódicamente para ver el desarrollo de los objetivos y atender a aquellos que no se están alcanzando como se preveía.

A veces el objetivo está ajustado al niño por su desarrollo evolutivo, las capacidades que presenta y/o los déficit relacionados y sin embargo no se ven avances en su logro. Es momento de plantearnos que quizás no se está trabajando en un contexto adecuado, o el material no es significativo para el alumno, o las ayudas se han convertido en obstáculos o no están ajustadas a lo que el alumno necesita... Para ello debemos evaluar cada objetivo atendiendo a los contenidos integrados, la metodología seguida en su desarrollo, las actividades diseñadas para dicho objetivo, tipos de ayudas ofrecidas, material empleado, contexto en el que se trabaja, clima ambiental.

Ser capaces de reconocer que algo no va bien en el desarrollo de la programación nos va a ser útil para buscar una solución en la mayor brevedad posible. Para ello, debemos mantener una actitud de observación activa y análisis durante nuestro trabajo en el aula que nos permita recoger todos aquellos datos que aparecen de manera implícita en el funcionamiento del aula, aportándonos ideas y apuntes sobre el desarrollo de nuestro trabajo diario.

También suele ser útil tener un cuaderno en el aula al que acudir en el momento que consideremos necesario y recoger apuntes que hagan referencia al desarrollo de los objetivos, posibles mejoras que nos planteemos y observaciones que consideremos necesarias. De esta manera evitamos perder observaciones e ideas que muy a menudo surgen en el aula y que si no recogemos con brevedad, corremos el peligro de perder.

El trabajo de recogida de información del aula, suele ser algo tedioso y cansado, sin embargo hacerlo un hábito en nuestra práctica diaria nos puede facilitar el trabajo de análisis y evaluación del funcionamiento general del aula.

BIBLIOGRAFÍA

Rivière, A. y Martos, J. (1997). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Capítulos 2 y 3. Madrid: APNA e IMSERSO.

Ventoso, R. (2001). *¿Pueden aprender a leer y escribir las personas con autismo?*. En Autismo: Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. Tomo II. Fundec. Serie autismo.

Ventoso, R. (2002). *Esquema general de programa para niños con espectro autista.* Material de curso de formación impartido a Autismo Sevilla.

Gortázar M. (2000): *Material de cursos de formación impartidos a Autismo Sevilla.*
Frith, U. (1991). *Autismo*. Madrid: Alianza.

Baron-Cohen, S. y Bolton, P. (1993). *Autismo. Una guía para padres*. Madrid: Alianza Editorial.

Happé F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid. Alianza.

Martín Rodríguez, M.C. *Orientaciones educativas en el niño pequeño con autismo.)* En *El niño pequeño con autismo*. Rivière A. y Martos J. (comp.) (2000). Madrid: APNA e IMSERSO.

Martos, J. (2001). *La intervención educativa desde las posiciones explicativas neuropsicológicas en el autismo.* (REV NEUROL CLIN 2001:2:203-10).

Sigman, M. Y Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas. Una perspectiva evolutiva.* Morata. Serie Bruner.

Altuzarra, P., Arzibengoa, I., Fuentes, J., Illera, A., Merino, M.E., Sainz, A. (1994). EDUCAUTISME. Módulo 4. San Sebastián. GAUTENA Y CEI/IDC.

INTERNET

Rivière, A. (1994). *El autismo desde dentro: modelos explicativos y pautas de intervención.* Ponencia presentada en el 4º Congreso sobre autismo.
http:// personal.redestb.es/autismoburgos/indice.htm.

Gortázar, M. Bases de un programa de atención temprana para trastornos del espectro autista. Propuestas del Seminario de Formación en TEA (Trastornos del Espectro Autista) de la Asociación Autismo Sevilla.
www.autismo.com/scripts/articulo/slistaesp.idc



Modelo de organización y funcionamiento de un aula específica

Lucía Madero Cañete, C.D.P.E.E. "Ángel Riviére", Sevilla

MODELO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE UN AULA ESPECÍFICA

Lucía Madero Cañete, C.P.D. E.E."Ángel Riviere", Sevilla

Lo primero que hemos de plantearnos cuando tratamos de poner en marcha un aula específica que escolariza preferentemente alumnado con Trastornos del Espectro Autista, son las propias peculiaridades del desarrollo de esta población. Por tanto, habremos de tener en cuenta tanto sus dificultades en la relación social, como sus dificultades en la comunicación, sin olvidar la peculiar forma de manipular los objetos por su falta de imaginación e inflexibilidad.

Todo ello va a determinar que tanto la disposición física del aula, la organización de los conocimientos y la modalidad de enseñanza, esté determinado por una serie de requisitos que faciliten la previsibilidad del medio y las personas, menor demanda de interacciones sociales y sistematización en los aprendizajes adquiridos.

Nuestra experiencia parte de un aula con cuatro alumnos de edades comprendidas entre los ocho y diez años. Aunque todos son verbales, sus niveles en cada uno de los componentes comunicativos son muy variados. Por ello dentro del mismo aula se utilizan distintas modalidades de comunicación (palabra complementada, PECs, pictogramas, lenguaje escrito, etc...).

El modelo que tomamos de referencia para la puesta en marcha del programa de intervención está fundamentado en el Programa TEACCH (Shopler y Mesibov,1995 Universidad de Carolina del Norte). Este programa se basa en la enseñanza estructurada, que tiene como principios fundamentales:

- Crear ambientes relativamente simples, con relaciones simples.
- Crear ambientes predecibles y anticipables.
- Utilizar horarios con actividades y relaciones definidas.
- Mantener una actitud directiva.
- Tener los objetivos claros
- Utilizar programas y procedimientos definidos.

A. Rivière, 1985

Se define como un programa centrado en la persona con autismo, que trata de comprenderlo utilizando las adaptaciones necesarias, haciendo énfasis en la evaluación individual. De esta forma, se construye la intervención en base a las habilidades, intereses y necesidades de este colectivo y no en base a sus déficits (las personas con autismo tienen dificultades para procesar el lenguaje verbal y facilidad para procesar la información viso- espacial).

Por tanto mediante la estructura se incrementa y maximiza el funcionamiento independiente y se reduce la necesidad, por parte del profesor, de correcciones y reprobaciones. La estructuración reduce la frustración del profesor y del alumno y las barreras comunicativas que están asociadas a un gran número de problemas de conducta.

Los objetivos del programa TEACCH son:

Ayudar a los alumnos a entender situaciones y expectativas.
Ayudarles a aprender mejor
Ser independientes de las ayudas frecuentes
Generalizar lo aprendido a otras situaciones
Reducir problemas de conducta

Todo esto pretendemos lograrlo mediante la organización de los siguientes componentes:

a. Organización espacial
b. Ayudas visuales
c. Agendas
d. Sistemas de trabajo
e. Rutina

ORGANIZACIÓN ESPACIAL

Consiste en la distribución del espacio físico mediante el uso de fronteras consistentes y visualmente claras de manera que el alumno entienda qué se hace en cada lugar. ¿Cómo logramos esto? Pues, estableciendo límites visuales o físicos claros, dando información visual de la función que se desarrolla en esa habitación o de los espacios dentro de la misma, minimizando las distracciones visuales y auditivas y, por último, colocando el mobiliario en función de la actividad.

En el programa TEACCH se presuponen aulas con mucho espacio, cuando esto no es real, definimos con barreras consistentes los espacios y jugamos con la distribución de las mesas o la orientación de las sillas para dar las claves de la actividad a nuestros alumnos. Como ejemplo de espacios definidos podríamos citar los siguientes

AULA DE NIÑOS PEQUEÑOS	AULA DE CHICOS MAYORES
1. Agenda o zona de transición 2. Actividades en grupo. 3. Trabajo uno a uno 4. Trabajo independiente 5. Juego 6. Cuentos 7. Música 8. Relajación	1. Agenda o zona de transición 2. Actividad o trabajo en grupo 3. Trabajo uno a uno 4. Trabajo independiente 5. Ocio 6. Lectura

El aula que tomamos de referencia se compone de tres espacios claramente delimitados por estanterías y armarios. El primero de ellos se denomina de comunicación. En él se desarrolla el primer momento de la jornada escolar, que consiste fundamentalmente en establecer una relación positiva con los chicos (aspecto fundamental para el trabajo posterior ya que esto motiva en gran medida al alumno para trabajar con el profesorado) mediante el saludo y la participación conjunta en canciones de su agrado. Posteriormente, pasamos lista para tomar conciencia de quién ha venido al aula ese día y se recuerda con apoyo visual qué se hizo el día anterior. También en este

espacio se realiza la actividad más importante y que da sentido a la jornada escolar. Nos referimos a la agenda general e individual de los alumnos que posteriormente comentaremos. También se trata la información relevante o importante que ha sucedido o está por acontecer con el apoyo del calendario mensual y anual.

El segundo espacio está dispuesto tal que una clase ordinaria en la que frente a una pizarra se distribuyen las mesas de trabajo de los chicos, presidida por la mesa del profesor donde se realiza el trabajo "uno a uno". En este espacio se realiza fundamentalmente el trabajo más académico y se les enseña a trabajar de manera independiente con el uso de sistemas de trabajo, con la finalidad de poder asistir a las clases de integración. Los materiales están organizados en un mueble con cajones de colores identificados por un pictograma que facilita que el alumno pueda acceder a las tareas con la simple ayuda de una agenda de trabajo sin mediación del profesor. Durante las sesiones uno a uno, se trabajan habilidades específicas así como las actividades que posteriormente pasarán al trabajo independiente. En este espacio también realizamos actividades en grupo como las manualidades, para ello, cambiamos la disposición de las mesas uniéndolas en el centro y sentándose los alumnos alrededor de ellas.

Por último, el tercer espacio tiene varias utilidades en función de la disposición de las sillas y los materiales que se utilicen, frente a una pizarra "villeda" realizamos actividades de rolle playing y cuando nos giramos hacia el otro lado podemos trabajar con el ordenador o realizar una actividad lúdica como ver cuentos o escuchar música.



Rincón de comunicación



Rincón de trabajo





Otros rincones

AYUDAS VISUALES

"Son aquellos sistemas que utilizan imágenes para dar sentido a la conducta de las personas con autismo"

Rivière, 2000

Las ventajas que ofrecen las ayudas visuales consisten en que con un solo golpe de vista aprehendemos gran información, su interpretación no depende de códigos culturales concretos y además no requiere gran aprendizaje ya que evolutivamente es la primera modalidad por la que captamos información del medio. Por ejemplo, si vemos una flecha que indica el camino por el que hemos de seguir en un centro comercial, todos sabremos hacia dónde ir, independientemente de nuestro nivel de conocimiento o nuestra cultura.

Utilizamos estas ayudas visuales para organizar secuencias de acción que componen la realización de una tarea. También para señalar acontecimientos importantes o relevantes y por último podemos utilizarlas para apoyar la información verbal de acontecimientos pasados o futuros.

Algunas de estas ayudas visuales en el momento del trabajo podrían ser:

- Proporcionar ejemplos, modelos, dibujos y/ o demostraciones visuales de la tarea que se pretende realizar
- Proporcionar pasos en forma visual y secuencial para trabajos complejos (fotos, dibujos, pictogramas o palabras escrita)
- Separar los materiales en cajas o carpetas
- Eliminar o enseñar la habilidad de "organizar"
- Limitar/ clarificar el área o cantidad visualmente
- Acentuar la información relevante y útil (etiquetas, códigos de colores, subrayar con rotulador fosforecente...

Rosa Ventoso, 2002

Durante la jornada escolar surgen muchas oportunidades para utilizar las ayudas visuales como herramienta de intervención con los alumnos con autismo.

En el caso de la información relevante, los chicos se acostumbran a prestar más atención a aquella información que se le presenta dentro de un recuadro rojo y encabezada del rótulo IMPORTANTE entre asteriscos. Ejemplo de ello puede ser la ausencia de un miembro del aula, una caída de uno de los chicos o un cambio muy significativo de actividad.

También podemos hacer uso de las ayudas visuales cuando queremos realizar una actividad de manualidades y enseñamos al alumno una foto del resultado final, o incluso fotos de los distintos pasos que vamos a ejecutar.

Otra de las modalidades de uso de las ayudas visuales es colocar en la puerta del armario o en las estanterías, pictogramas o fotos de los materiales que se encuentran en las mismas, de esta forma no sólo informamos de lo que hay sino que facilitamos que ellos mismos puedan ser más autónomos para coger el material y volver a colocarlo en su sitio.



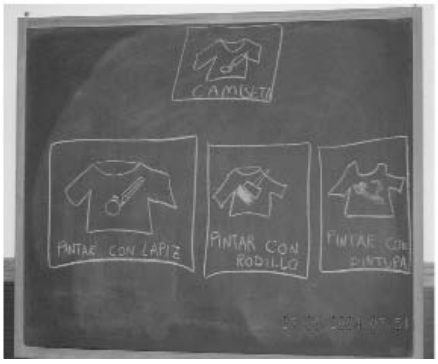
Ayudas visuales para información relevante





Ayuda visual para guía de pasos

Otras ayudas visuales





HORARIOS Y AGENDAS

Son sistemas visuales que organizan el mundo de las personas con autismo, explicándoles qué van a hacer, dónde y cuándo. También clarifican cómo moverse por los espacios que hemos creado, de manera independiente.

Las agendas son necesarias porque los alumnos con TGD presentan problemas de secuenciación temporal, dificultad de recepción de órdenes verbales orales, problemas de atención, etc. Además, la agenda trabaja la flexibilidad, promueve la independencia y facilita las transiciones.

Estos horarios y agendas deben ser claramente visuales y adaptadas a cada nivel de capacidad para ayudar a la persona a diferenciar entre eventos y a anticipar y predecir actividades.

Tipos de agendas que podemos utilizar

- Objeto o foto de transición (cuchara para comer, pelota para jugar, palita para la playa, papel higiénico para el baño...)

- Secuencia de objetos o partes de objetos (bolsa de patatas plastificada, etiqueta de colacao plastificada, una pieza de la actividad de ensartar, etc...)

- Secuencia de fotos o imágenes (de los sitios donde vamos, las personas con quien vamos o los objetos que utilizamos). Debemos procurar que las fotos sean lo más neutras posibles.

- Secuencia de pictogramas o dibujos (dibujos esquemáticos pero realistas que den la mayor información posible). Pueden ser dibujados o en carteles.

Escritura

Se realizan sobre un soporte que puede ser un panel de cartón, madera o corcho, de fondo neutro y una tira de velcro en su mitad. En caso de agendas dibujadas o escritas se utiliza papel. Las agendas deben colocarse en el lugar de transición o rincón de información y serán fijas o movibles en función de las necesidades y capacidad del alumno.

La extensión de la agenda va a depender de la edad, el nivel cognitivo, la familiaridad y los intereses particulares. Lo que sí debemos tener en cuenta es que debemos asegurarnos la atención del alumno a la hora de presentársela, así como en la medida de lo posible deberemos hacerle partícipe de la realización de la misma, ya que esto potencia su independencia.

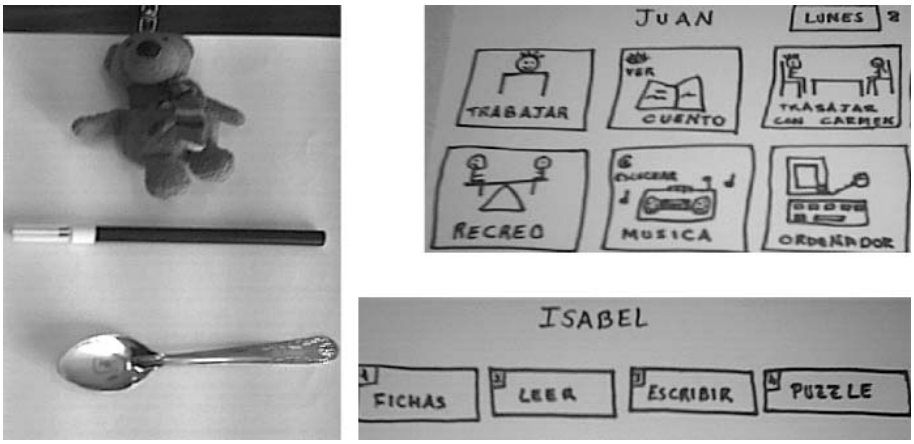
Ya mencionábamos antes la ventaja de las agendas para el trabajo de la flexibilidad de los alumnos, por tanto ante un cambio de planes hemos de anticipárselo bien guardando el objeto o cubriendo la foto con un aspa o bien tachando sobre el papel escrito. En todo caso, es fundamental ofrecer la alternativa a la actividad o suceso que se elimina y si el alumno tuviese suficiente nivel es muy positivo dar una explicación de lo que ha pasado (preferentemente de manera visual)

Utilizamos las agendas en múltiples ocasiones, sobre todo a primera hora del día para organizar la jornada escolar en función de una serie de momentos y actividades. También realizamos agendas de trabajo para facilitar que los alumnos sean más independientes.

Cuando pretendemos que los alumnos vayan anticipando algún acontecimiento importante a medio - largo plazo, también utilizamos el formato de la agenda para facilitar que asimilen esa información. Por ejemplo, supongamos que nos vamos de excursión dentro de dos semanas con los alumnos del aula de integración. Si en clase utilizamos

un calendario anual, señalaremos con un círculo rojo ese día, para aquellos que lo manejen y sepan que eso significa que ese día hay algo significativo y fuera de la rutina. En el calendario mensual, en el que ya se puede dibujar un pictograma pequeñito, pintaremos un recuadro rojo y dentro un autobús y un teatro. En un papel, además dibujaremos un planning con las dos semanas que se aproximan pintando cada día en negro la actividad central y rutinaria que da sentido a los días de la semana y ese viernes relevante los dibujamos con rojo, con una etiqueta de importante y con algo más de información (autobús, niños, teatro).

Otro aspecto a tener en cuenta es que las agendas se deben utilizar de forma paralela en casa para que el alumno no pierda la estructura que se fomenta en el colegio. Debemos concienciar y enseñar a los padres a estructurar las tardes y los fines de semana y a que utilicen la agenda como sistema de anticipación para que el chico comprenda lo que ocurre a su alrededor.



Distintos tipos de agendas en función del nivel de abstracción del alumno



Calendario anual



Calendario mensual

SISTEMAS DE TRABAJO

Son una forma sistemática y visual para aclarar al alumno las siguientes cuestiones cuando se encuentra ante una situación de trabajo, para poder completar la actividad con éxito y de manera independiente.

¿QUÉ HAGO?
¿CUÁNTO HAGO?
¿CÓMO SABRÉ QUE HE TERMINADO?
¿QUÉ PASA CUANDO HAYA TERMINADO?

Utilizar estos sistemas de trabajo no sólo aporta bienestar al alumno por convertirse en un instrumento familiar y previsible, sino que también permite el trabajo sobre la flexibilidad ya que las actividades pueden cambiar, pero el sistema de trabajo o formato en que se presenta dicha actividad sigue siendo el mismo. También es importante resaltar que con estos sistemas de trabajo los alumnos aprenden el concepto de "primero_____, después_____" y el concepto de acabado, muy importante para la organización del trabajo.

Podemos diferenciar varios tipos de sistemas de trabajo dependiendo del tipo de presentación que le hagamos al alumno de la tarea:

a) De izquierda a derecha con recipiente de acabado.
b) Sistema de bandejas. Para su uso podemos ofrecer al alumno, bien una guía de pasos o una guía de tareas.
c) Bandejas autocontenidas.

Los sistemas de trabajo se basan en los principios de enseñanza estructurada. Consiste en usar apoyos visuales en las actividades para aprovechar el estilo de aprendizaje visual del alumno con autismo, minimizar el apoyo en el procesamiento auditivo y fomentar la independencia. Para ello, nos basamos en la organización visual, es decir, cómo organizamos el material y el espacio físico para aumentar la comprensión e independencia de los alumnos mediante la limitación del espacio y la organización de recipientes. También hemos de tener en cuenta la claridad visual, es decir, cómo logramos captar la atención del estudiante hacia la información más útil y relevante y los conceptos de una tarea (codificación con colores, etiquetado, subrayar con fosforescente, exagerando los contenidos importantes, etc.). Por último, también las instrucciones han de ser visuales, es decir, el cómo comunicamos al estudiante la secuencia de pasos específicos que debe seguir para completar una tarea.

A continuación vamos a definir cuándo se utilizan los sistemas de trabajo según el programa TEACCH:

1. Trabajo con el profesor, "UNO A UNO"

Cuando, en una ubicación específica que puede ser neutra o en función de la habilidad que se esté enseñando (por ejemplo, contextos naturales como cocina, baño, patio de juego,...), el adulto se coloca cara a cara, a un lado o detrás (dependiendo del objetivo de la actividad y las necesidades de alumno) para lograr los siguientes objetivos:

a) Evaluación de los intereses, puntos fuertes del alumno, progresos y necesidades.
b) Desarrollo de habilidades, incluyendo habilidades cognitivas y académicas, habilidades de comunicación, de ocio y para trabajar conductas.
c) Proporcionar un tiempo para el desarrollo de una relación positiva.
d) Proporcionar una "rutina de aprendizaje" para aquellas personas que necesitan la rutina para mantenerse concentradas y relajadas, y para aquellos que no aceptan la intrusión.

2. Trabajo independiente

Todo trabajo que el alumno realice sin ningún tipo de ayuda por parte del terapeuta, también debe responder a las cuatro preguntas de qué, cuánto, cuándo y qué hacer cuando haya terminado.

Para potenciar que los alumnos lleguen a ser independientes debemos enseñar primero la actividad de manera individual teniendo en cuenta los siguientes criterios:

a) No inmiscuir al profesor innecesariamente en la actividad.
b) Fomentar la atención hacia apoyos visuales relacionados con la tarea.
c) Diseñar actividades que tengan muchos apoyos visuales, para lograr una generalización más rápida que lleve a la independencia
d) Cada actividad debe tener la apariencia de una sóla tarea, con inicio y fin claros
e) Realizar repeticiones en el mismo formato de tarea, en lugar de repeticiones bajo la dirección del adulto
f) Incluir un aspecto manipulativo, motivador en todas las actividades de enseñanza.
g) No violar el concepto de terminado (una vez que se ha finalizado guardamos el material, no lo desmontamos para volver a montarlo).
h) Permitir la participación parcial en nuevas actividades
ii) Aprovechar las habilidades que van emergiendo, en lugar de atacar los claros fracasos.







Distintos sistemas de trabajo

RUTINA

La rutina es una herramienta poderosa para el trabajo de las personas con autismo, tanto en situaciones (horarios, actividad central,...) como en tareas (uso de los sistemas de trabajo). Además cuando establecemos una rutina, esto va a favorecer que podamos trabajar la flexibilidad cuando surgen o provocamos cambios.

En los chicos con autismo, mantener un horario fijo es fundamental. Sobre todo en niveles cognitivos bajos es muy importante que las actividades a lo largo de los días se repitan para favorecer su anticipación y su comprensión. Aún así, el contenido de las actividades puede o debe variar para no caer en la monotonía y cada día de la semana debe estar señalado con la realización de una actividad diferente, que llamaremos actividad central.

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-10:00	- Comunicación y Agendas	- Comunicación y Agendas	- Comunicación y Agendas	- Comunicación y Agendas	- Comunicación y Agendas
10:00-11:30	- Trabajo Individual e independiente	- Trabajo Individual e independiente	- Trabajo Individual e independiente	- Trabajo Individual e independiente	- Explicación visual y salida
11:30-12:00	- RECREO	- RECREO	- RECREO	- RECREO	- salida
12:00-12:15	- Música	- Música	- Música	- Música	- salida
12:15-12:30	- Juego de regla (Dominó, Oca, Bingo)	- Juego de regla (Dominó, Oca, Bingo)	- Juego de regla (Dominó, Oca, Bingo)	- Juego de regla (Dominó, Oca, Bingo)	- salida
12:30-12:45	- Explicación visual en la pizarra (conocimiento del medio)	- Explicación visual en la pizarra (conocimiento del medio)	- Explicación visual en la pizarra (conocimiento del medio)	- Explicación visual en la pizarra (conocimiento del medio)	- salida
12:40-13:00	- TEATRO	- JUGAR A LA CAJA (Veo veo)	- MANUALIDADES	- GIMNASIA	- salida
13:00-13:20	- La silla	- Póster	- MANUALIDADES	- Cortar fotos (Coleccionables)	- salida
13:20-13:45	- Ordenador	- Comer chuches	- Dibujo Libre	- Comer chuches	- Actividad relacionada con la salida



Juegos de reglas adaptados

MODELO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO CON EL CENTRO

Se mantienen reuniones con los distintos estamentos organizativos del centro con la finalidad de sensibilizar a la población que acoge, ubicar a nuestros alumnos en un grupo, facilitar la comprensión de conductas o estrategias de intervención, coordinar espacios y participación en distintas actividades. En estas sesiones se trata de explicar las características de nuestros chicos y fijar distintos objetivos:

- Con el claustro de profesores
- Con el Asociación de Padres y Madres de alumnos/as
- Con las aulas del centro (tanto las aulas que integran a nuestros alumnos como las demás clases).

Aunque todas las reuniones son relevantes la población que cobra más importancia son quizás los alumnos que van a compartir los distintos espacios con nuestros alumnos. Una buena explicación, adaptada a los distintos niveles de comprensión en función de la edad va a favorecer que los alumnos con TEA sean mejor aceptados, y que se comprendan y respeten sus necesidades y peculiaridades.

CÓMO PONER EN MARCHA LA INTEGRACIÓN

La integración debemos considerarla como un proceso reflexivo y programado, de forma que nos aseguremos en gran medida el éxito de la experiencia educativa, buscando el bienestar no sólo de nuestros alumnos, sino también el buen clima en el entorno que acoge.

Por ello, planificaremos la intervención en base a su edad cronológica, y según unos prerrequisitos :

– Normas básicas de comportamiento, es decir, nuestros alumnos deben tener la capacidad de no alterar el clima de aula (gritos, pataletas, carreras, etc.)

– Habilidades básicas de aprendizaje. Debemos procurar haber trabajado previamente la atención, que permanezcan cierto tiempo sentados, que puedan realizar alguna actividad de forma autónoma, etc...

– Habilidades de la materia. Si pretendemos que sigan el ritmo de la clase en una determinada materia como puede ser educación física o plástica, el alumno debe estar preparado para cumplir los objetivos propuestos para el resto de alumnos (aunque esto dependa de ayudas y adaptaciones)

– Motivación. Es importante plantearse que el alumno muestre un mínimo interés por la materia y las actividades que le presentamos.

Cuando planteamos los objetivos del programa que irán incluidos en la experiencia de integración podemos contemplar distintas modalidades:

– Espacios comunes (recreo, baño, cafetería)

– Actividades del centro (actividades extraescolares, fiestas, actividades de su ciclo)

– En aula

  - Siguiendo la asignatura, con adaptaciones
  - Compartiendo espacio con sus propios objetivos y actividades
  - Integración inversa

BIBLIOGRAFÍA

Schopler, Mesibov y Hearsey (1995): “Structured teaching in the TEACCH system” En Schopler y Mesibov: “Learníng and Cognition in Autism” Plenum Press

Mesibov, G. Shea, V (1999). “La Cultura del autismo: del entendimiento teórico a la práctica educativa”.

Roger Cox, Ph. D y Susan Boswell, M. A. (2000). Apuntes del congreso “Principios fundamentales del método TEACCH” Barcelona.

Rivière, A. Y Martos, J. (comp.) (1998). “El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas” Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales. Madrid



Orientaciones básicas para iniciar el trabajo en un aula especializada para alumnado con trastornos del espectro autista

Francisca Murillo Bonilla
Manuel Vázquez Uceda

ORIENTACIONES BÁSICAS PARA INICIAR EL TRABAJO EN UN AULA ESPECIALIZADA PARA ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Francisca Murillo Bonilla
Manuel Vázquez Uceda

1. ¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE ESTE CAPÍTULO?

El trabajo en el aula especializada con el alumnado con trastornos del espectro autista puede ser una tarea apasionante. Pero, sin lugar a dudas, hasta que esta labor llegue a causar entusiasmo en el docente, pasará, con total seguridad, por una fase de desconcierto y desorientación que puede durar meses. La salida de esta etapa inicial de incertidumbre puede depender del grado de ayuda y de información que el docente obtenga durante estos primeros momentos.

El objetivo de este capítulo no es otro que servir de ayuda a los docentes que llegan a un aula especializada de este tipo y se preguntan: ¿Y ahora qué?. Por tal motivo, para intentar dar respuesta a esta duda tan generalizada, se recoge aquí la información básica para el acercamiento a determinados aspectos esenciales acerca del trabajo con el alumnado con trastornos del espectro autista y facilitar así el inicio de este singular camino, contando, aunque sea desde las páginas de un libro, con un apoyo inicial.

2. LO PRIMERO... INFORMARSE SOBRE ASPECTOS CONCEPTUALES BÁSICOS DE LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA.

Cuando se llega por primera vez a un aula especializada para alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista, puede que la visión que se tenga sobre estos escolares se encuentre “contaminada” por determinadas influencias mediáticas o por algunas creencias erróneas bastante extendidas. De manera habitual, los casos de autismo han sido utilizados en multitud de telefilmes para representar misteriosas historias en las que la clave estaba en “ese niño raro” que no habla y que, precisamente, emite su primera palabra para delatar al asesino. Por otro lado, es frecuente que se tenga la idea de un alumno con autismo similar al personaje principal de la película Rain Man (interpretado por Dustin Hoffman). Lo cierto es que cualquiera de las dos imágenes, podría condicionar las expectativas en relación con este alumnado y ninguna de ellas se ajustaría plenamente a la realidad.

Por este motivo, desde el momento en el que un docente sabe que trabajará en un aula especializada para alumnos y alumnas afectados por trastornos del espectro autista, lo primero que debería hacer es documentarse acerca de sus características, aspectos diferenciales y las estrategias educativas más adecuadas para su proceso de enseñanza. Una buena opción puede ser la lectura de este libro, ya que aporta una visión amplia y detallada acerca de todos los aspectos, tanto conceptuales como de intervención. Pero, en cualquier caso, se recomiendan algunas publicaciones que pueden servir para conocer los trastornos del espectro autista de manera clara y rigurosa a la vez:

Tratamiento del autismo: nuevas perspectivas. **Rivière, A Martos, J. (1997).Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.**

Esta publicación es una de las más leídas por las personas que se ocupan del trabajo con este alumnado. Es un voluminoso libro que cuenta con las aportaciones de algunos de los más relevantes investigadores de ámbito nacional e internacional. En sus páginas se pueden encontrar, desde aspectos conceptuales, hasta cuestiones concretas acerca de la intervención educativa, pasando por otros apartados como las diferentes corrientes explicativas en torno a la etiología o el tratamiento farmacológico de estos trastornos. Un excelente manual.

Autismo: una guía para padres. **Baron-Cohen y Bolton. (1998).Madrid. Alianza.**

Simon Baron Cohen es uno de los más conocidos y prolíficos estudiosos dentro del campo del espectro autista. Con esta guía para padres (breve y de fácil lectura) se puede realizar un acercamiento a los trastornos del espectro autista, tomando contacto con los aspectos básicos acerca de estos trastornos y conociendo alusiones muy directas y explicativas a una de las dimensiones alteradas: las dificultades en la Teoría de la Mente.

El autismo: hacia una explicación del enigma. **Uta Frith. Madrid Alianza Editorial. 1989**

Esta publicación es una de las más recomendables para conocer y comprender el autismo. En esta obra, Frith facilita el conocimiento de los trastornos del espectro autista desde un punto de vista descriptivo y explicativo a la vez. La autora hace referencia a casos de personajes históricos que, si se estudiasen desde los actuales criterios de diagnóstico del autismo, tal vez nos proporcionarían algunas sorpresas.

El síndrome de Asperger: ¿excentricidad o discapacidad social?. **Pilar Martín Borreguero. Alianza Editorial.(2004).**

No es muy probable encontrar alumnos con síndrome de Asperger en las aulas específicas, pero es muy interesante conocer algunos aspectos básicos acerca de este síndrome que se sitúa en el extremo de mejor pronóstico dentro del espectro autista. Esta obra es, hasta la fecha, la única monografía en castellano sobre el síndrome de Asperger.

3. DETERMINAR QUÉ TIPO DE OBJETIVOS SON PRIORITARIOS CON ESTE ALUMNADO

Una vez revisada la información sugerida en el apartado anterior, el docente podrá tener una idea aproximada de qué objetivos sería prioritario abordar con este alumnado. Sin embargo, aún siendo evidente que existe una serie de rasgos comunes que podrían conducir al planteamiento de medidas similares para estos alumnos y alumnas, no se debe caer en el error de considerar que todos los alumnos/as con alguno de los trastornos del espectro autista pueden regirse por una propuesta curricular idéntica.

Precisamente, una de las características que suelen repetirse en este tipo de trastornos se refiere a su desarrollo disarmónico, es decir, la variablidad de niveles en los distintos ámbitos en los que se distingue el estudio del desarrollo del niño. Desde este punto de vista, se podrían encontrar alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista que presentasen competencias elevadas a nivel formal en el lenguaje oral y, sin embargo,que no fuesen capaces de interactuar de una manera normal con sus compañeros y compañeras o con los adultos. Del mismo modo, podría ser habitual tener en las aulas a alumnos con una competencia destacable en el desarrollo psicomotor y, sin embargo, carentes de cualquier tipo de sistema de comunicación estructurado.

Es esta variabilidad la que obligaría a realizar una profunda evaluación inicial que permitiera determinar de manera detallada cuáles son las necesidades educativas especiales de cada uno de los alumnos y alumnas escolarizados en el aula específica, priorizando, en consecuencia, objetivos para cada uno de ellos.

En cualquier caso, sí se podría afirmar que los objetivos se dirigirían, prioritariamente, al desarrollo de capacidades que se sitúen en lo que muchos autores llaman *la tríada de alteraciones* (Artigas, 2004):

Interacción social

Repeto, S.(*Ayudar al niño autista a desenvolverse en el medio social*.1993), afirma que "*el rechazo a establecer relaciones, el autoaislamiento, las autoestimulaciones y los graves problemas de conducta ante los cambios son las principales pautas de conducta que un amplio número de niños con espectro autista presentan a lo largo de su infancia (...). Esto hace que la convivencia con ellos se haga casi insoportable y el núcleo familiar sufra casi tanto como el niño en este período"*. En consecuencia, es lógico pensar que el establecimiento de patrones de conducta que les permitan avanzar en el acercamiento a las personas que le rodean (especialmente a sus iguales), la adecuación de los comportamientos a los diferentes contextos en los que se desenvuelve, el disfrute por el desarrollo de actividades de tipo grupal... pueden ser algunas de las directrices generales que guiasen la elaboración de objetivos propios de este bloque.

Comunicación

Estrechamente relacionado con el anterior, el bloque de comunicación se dirige a que el alumno o la alumna desarrolle un sistema válido y compartido para comprender y ser comprendido. Las competencias comunicativas son muy variables entre los individuos con trastornos del espectro autista, por lo que los objetivos que se propongan deberán ser igualmente diversos e individualizados. Gortázar (*Lenguaje y autismo: descripción e intervención*.1993), asumiendo esta variablidad, establece una jerarquización de objetivos dentro del ámbito de la comunicación que sería aplicable a cualquier alumno o alumna con un trastorno del espectro autista. Dicha jerarquización sería la siguiente:

- Garantizar el empleo consistente de las habilidades que ya tiene en su repertorio.
- Aprender nuevas modalidades de comunicación.

- Incrementar los contenidos a comunicar.
- Complejizar los aspectos formales.
- Enseñar el uso de nuevas funciones pragmáticas.

Imaginación y teoría de la mente

Rivière (1997) afirmaba que, en general, todos los cuadros que se sitúan dentro de los trastornos del espectro autista presentan una *ausencia o limitación severa del juego de ficción*. Por este motivo, entre las prioridades estará el desarrollo de las capacidades del juego simbólico e imaginativo en el que, por ejemplo, un lápiz se puede convertir en un cohete espacial o un compañero puede ser el dependiente de una tienda durante unos minutos. La base de este juego sería la imitación, por lo que, aquellos alumnos que no hayan adquirido mínimamente esta capacidad, no estarían en condiciones de acceder al *juego de rol.* Por otro lado, la dificultad para ponerse en el punto de vista de los demás, para comprender determinadas actuaciones no verbalizadas es lo que llamamos en este campo *dificultades en la teoría de la mente*. Baron-Cohen (1998) llama a esta dificultad *ceguera mental* en un intento de transmitir la falta de contacto con lo que ocurre en las mentes de los demás. En consecuencia, el trabajo de este tipo de situaciones puede ser de vital relevancia para la vida cotidiana del niño o la niña con algún trastorno del espectro autista, ya que, si no se abordan estas cuestiones, los alumnos y alumnas podrían ser objeto de burlas y engaños al no ser capaces de distinguir determinadas intencionalidades no manifiestas. Por último, se debe aclarar que no todos los alumnos o alumnas pueden acceder a estas capacidades, ya que se encuentran directamente ligadas al desarrollo lingüístico.

Otras características

Es preciso hacer alusión, en este apartado, a otras características del espectro autista que, no hallándose dentro de la tríada de alteraciones, deben ser tenidas en consideración a la hora de planificar los objetivos a trabajar. En primer lugar, los problemas para establecer predicciones o para anticiparse a lo que va a suceder. Cualquiera es capaz de anticipar determinados acontecimientos, en función del conocimiento de determinadas claves contextuales. Pero los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista tienen serias dificultades para prever lo que va a suceder. Esta circunstancia hace que se sientan inseguros en ambientes desconocidos o poco previsibles, mostrando miedo en muchas ocasiones. Por otro lado, estos alumnos y alumnas suelen tener fijaciones por objetos, por movimientos, por verbalizaciones... en definitiva, estas fijaciones se traducen en estereotipias y conductas autoestimulativas a la cuales también habrá que atender de manera fundamental.

Dentro de estos grandes bloques se incluiría una gran parte de los objetivos que se trabajen en el aula específica, estableciendo objetivos comunes para todos los alumnos y alumnas, así como otro tipo de objetivos de carácter individual para algún alumno o alumna concretos que necesiten una consideración más personalizada. En ambos casos (objetivos comunes e individuales), la priorización de estas metas deberá realizarse desde el punto de vista básico de la funcionalidad. Con esta afirmación defendemos una concepción del currículo como una entidad viva, abierta y flexible que, yendo más allá de los contenidos conceptuales, avance hacia el trabajo de actividades de la vida diaria y de capacidades básicas del desarrollo que repercutan de una mane-

ra determinante en las posibilidades de este alumnado para participar de la manera más activa posible en su entorno inmediato.

4. ACERCARSE A ASPECTOS CONCRETOS EN RELACIÓN A LA METODOLOGÍA Y A LOS MATERIALES.

4.1. Metodología

Una vez establecidos los objetivos básicos para el trabajo con el alumnado que asiste al aula específica, se deben tomar decisiones en relación a la metodología más apropiada para alcanzar las metas que se propongan. Sobre este asunto se habla detalladamente en otros apartados de esta misma publicación, pero, en cualquier caso, es conveniente hacer una breve reseña de algunos de los aspectos metodológicos y estrategias concretas más relevantes en la intervención con el alumnado afectado por alguno de los trastornos del espectro autista:

Uso de ayudas visuales

Para la mayoría de los alumnos y alumnas con alguno de los trastornos del espectro autista, la información verbal se escapa a su entendimiento. Necesitan de soportes visuales en los que aquello que se les comunica o se les quiere enseñar sea claramente perceptible. Por este motivo, el uso de fotografías, dibujos, pictogramas u objetos reales será de vital importancia para el desarrollo de una metodología de trabajo adecuada al estilo de aprendizaje de este alumnado. Es importante tener en cuenta que las ayudas visuales deberán estar adecuadas al nivel de abstracción y de simbolización que posea el alumno concreto con el que estemos trabajando. De este modo, habrá casos en los que tengamos que recurrir al objeto real como apoyo visual y casos en los que podamos utilizar un simple dibujo con escaso parecido a la realidad o incluso el código escrito.

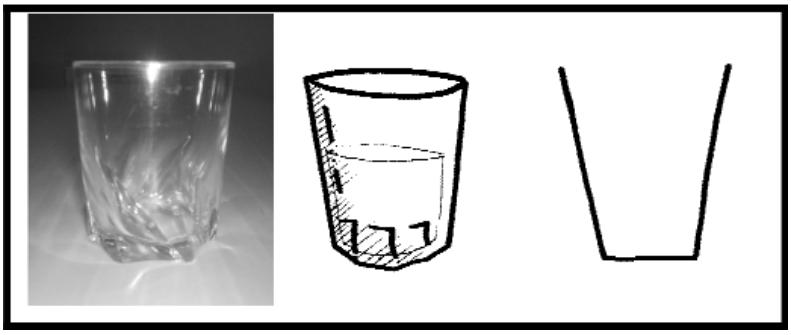


Figura 1: Tres niveles de abstracción en las imágenes.

Utilización de agendas

"Las dificultades de previsión que padecen las personas autistas constituyen uno de los déficits más importantes a la hora de entender e intervenir ante conductas desconcertantes, sensación de desconexión, y en la presencia de estados de ansiedad,

nerviosismo e incluso problemas de conducta. No hace falta recurrir a explicaciones psicológicas técnicas para ponerse en el lugar de una persona que raramente sabe con quién va a estar o qué va a hacer, y entender la aparición de estados de inquietud, llantos por desamparo o conductas agresivas dirigidas hacia sí mismo o hacia los demás". (Ventoso y Osorio, 1997). Las agendas personales permiten al alumnado con trastornos del espectro autistas desarrollar capacidades de anticipación y predicción, lo cual le permitirá ajustar sus conductas a cada situación. Estas agendas también han de ser elaboradas con imágenes (o con textos, si el niño domina la lengua escrita) y han de responder a los mismos niveles de abstracción que se indicaron al hablar de las ayudas visuales. En esta imagen aparece un ejemplo de agenda personal.



Figura 2: AGENDA

Estructuración de las tareas

Las actividades deben ser muy claras para el alumnado con alguno de estos trastornos, por lo que se deben buscar estrategias que les permitan conocer de manera sencilla e inequívoca el propósito de la actividad. Algunas de estas estrategias pueden ser la estructuración de la tarea por bandejas o la ordenación de actividades por estanterías. La primera de estas estrategias consistiría en secuenciar una tarea en diferentes pasos y colocar bandejas de manera sucesiva con los materiales necesarios para cada uno de los pasos de la actividad, de manera que el alumno o la alumna sepan perfectamente cuál es el proceso a seguir. Por ejemplo, se proyecta una actividad que consistiese en poner los tapones a una serie de rotuladores, en una primera bandeja se pondrían los tapones;en otra, a continuación, los rotuladores destapados y, por último, una tercera bandeja se reserva para el trabajo terminado. Como curiosidad se añade que, para la puesta en práctica de esta estrategia, son muy útiles las bandejas blancas en las que se suelen envasar los preparados de carne o verduras de las gran-

des superficies. En cuanto al uso de las estanterías, es útil para que el alumno realice de manera autónoma varias tareas de forma sucesiva. El procedimiento sería el siguiente: cada balda de la estantería cuenta con una tarea organizada de manera horizontal (igual que en el sistema de bandejas). La estructuración de las baldas, simplemente permite una organización vertical en la que una vez finalizada la tarea de la primera balda, se pasa a la de la segunda y así sucesivamente.

Estas dos sencillas estrategias que se han expuesto no son más que ejemplos de estructuración de tareas ya que la creatividad del docente será la que desarrolle múltiples formas de realizar esta estructuración adecuándola a las características personales de su alumnado.

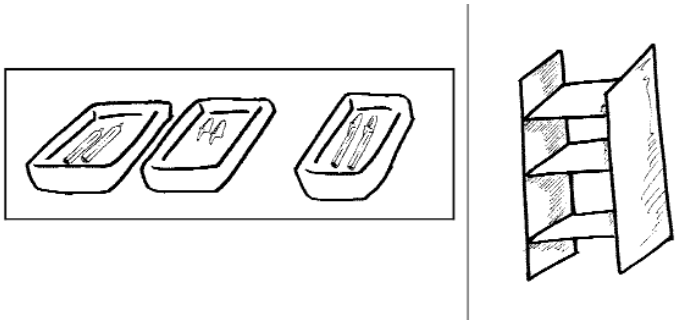


Figura 3: bandejas y estanterías.

Aprendizaje sin error

Una de las dificultades cognitivas que suelen presentar los alumnos y alumnas afectados por alguno de los trastornos del espectro autista es la generalización y la transferencia de los aprendizajes, muy unida a un tipo de pensamiento concreto. Por este motivo, debemos asegurarnos de que nuestro alumnado realiza las tareas sin darle la oportunidad de equivocarse. No debemos utilizar estrategias de ensayo-error, ya que, de este modo, sólo conseguiríamos que el alumno afianzase realizaciones incorrectas de las tareas. Así, debemos procurar ofrecer todas las ayudas que sean necesarias para que las ejecuciones sean correctas desde el principio. Para cumplir con este principio de aprendizaje, será necesario en muchas ocasiones recurrir al moldeamiento de las conductas. Al hablar de moldeamiento nos referimos a la instigación física directa sobre el alumno o la alumna, cogiendo su propia mano para que realice una determinada actividad de la manera correcta, modificando una determinada postura... Hay que tener en cuenta que no todos los alumnos o alumnas van a acceder a este contacto físico, al menos en estadios iniciales de interacción con el adulto.

Comunicación Total de Benson Schaeffer

Aunque no se puede hablar de este método como el único aplicable a los niños y niñas con trastornos del espectro autista (esto dependerá de las competencias comunicativas de cada uno de ellos), sí se puede afirmar que el sistema de Comunicación Total de Schaeffer y colaboradores es uno de los más empleados con estos escolares. Por

resumirlo en pocas palabras, es un sistema de habla signada cuyo objetivo último es desarrollar el lenguaje oral en el alumnado, si bien, en los casos en los que este objetivo no se alcanza, al menos se habrá desarrollado un repertorio medianamente considerable de signos. Evidentemente, este sistema puede ser aplicado a un número determinado de alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista, pero habrá casos en los que haya que recurrir a sistemas menos elaborados (como, por ejemplo el sistema PECS, en el cual el alumnado comunica sus necesidades por la entrega de una imagen al adulto) u otros casos en los que el alumno ya cuente con un desarrollo notable del lenguaje oral y haya que trabajar con vistas a la consecución de un mayor número de funciones pragmáticas.

Tratamiento de las conductas con consignas visuales

En numerosas ocasiones, el uso de imágenes también ayudará a controlar determinadas conductas. Por ejemplo, si uno de nuestros alumnos muestra una fijación por abrir las puertas de los armarios, puede ser útil colocar un símbolo de prohibición en esta puerta: un semáforo en el que se pueden alternar el rojo y el verde para determinar cuándo se pueden abrir las puertas y cuando no. En otras ocasiones puede resultar de gran utilidad entregar al alumno una foto suya realizando la conducta que se quiere que haga. Por ejemplo, esta estrategia suele funcionar para regular los tiempos de espera, si le entregamos al niño una fotografía suya esperando. Por último,es necesario señalar que, en determinadas ocasiones será conveniente incluir dentro de la agenda un tiempo para la realización de algunas de las conductas del alumno. Es decir, si al alumno le gusta tirarse en la colchoneta de la clase y patalear, identificaremos esta tarea con una imagen y la colocaremos en la agenda, de manera que el niño o la niña sepa cuándo puede realizar la conducta en cuestión.

Estas han sido sólo algunas de las estrategias metodológicas que se podrían tener en cuenta para la enseñanza de este alumnado. No obstante, existen estrategias cuya trayectoria e historia de aplicación indican que son válidas en un amplio porcentaje de casos, sin embargo no deben ser consideradas como *recetas* ni como métodos infalibles ya que habrá que contar en todos los casos con la variablidad individual.

4.2. Materiales

La enseñanza de estos escolares no requerirá materiales demasiado específicos. Los recursos didácticos con los que suele contar cualquier aula podrían ser suficientes, si bien, hay algunos matices que se deben destacar. Como se expuso anteriormente, una de las dificultades reside en la capacidad para el desarrollo de actividades de imaginación, por ello se debe contar con material suficiente para la realización de juego simbólico, los mismos materiales que se utilizan en los rincones de educación infantil pueden ser perfectamente válidos.Se cita, por su curiosidad, que en el trabajo con estos alumnos y alumnas se suelen utilizarse los “pomperos”, ya que mirando las pompas de jabón se relajan, por lo que resultan muy útiles en situaciones que requieran calma.

Los recursos informáticos son también interesantes. Siguiendo las ideas de Pérez de la Maza (2000)[1], los programas informáticos de carácter educativo, son un potente recurso para las personas con trastornos del espectro autista debido, fundamentalmente, al ofrecimiento de un entorno y una situación controlable así como a la utilización de estí-

mulos multisensoriales (aunque, predominantemente, visuales). Cabe destacar, igualmente, que será necesario contar con mobiliario cerrado que no permita al alumno el acceso a los materiales en el momento que él quiera, de este modo estaremos forzando situaciones de comunicación (para pedir el objeto que quiere) y, por otro lado, evitaremos que se lleven a cabo continuas interrupciones y/o distracciones.

Pero, si en el caso del alumnado no se ha hecho alusión a materiales muy específicos, sí se hará en el caso del profesorado. Desde nuestro punto de vista, basándonos en la experiencia práctica, podemos afirmar que las cámaras fotográficas digitales, un ordenador con software que permita el tratamiento de dichas imágenes, una impresora a color y una máquina plastificadora son recursos que podríamos calificar de imprescindibles para la preparación del material para este alumnado. Ya se ha dicho en repetidas ocasiones que el uso de imágenes es fundamental para el alumnado con alguno de estos trastornos, por lo que se deberá contar con la tecnología necesaria para la realización del material de apoyo visual, de vital importancia para la comunicación, la estructuración ambiental y el aprendizaje en general.

5. PREVER Y PLANIFICAR MOMENTOS DE INTEGRACIÓN

Cuando se trabaja en un aula específica de educación especial en un centro ordinario se debe tener presente la organización de determinados momentos de integración en los grupos ordinarios. Pero estos momentos de integración no pueden realizarse de manera aleatoria o arbitraria, sino que, por el contrario deberán ser planificados de manera exhaustiva.

Lo primero que se debería tener en cuenta es con qué maestros o maestras (tutores y tutoras) se podría realizar la integración. Para ello, se sugieren los siguientes criterios:

- Maestros/as con experiencia como tutores/as de alumnos con necesidades educativas especiales. y/o con actitudes positivas hacia la participación de estos alumnos en sus aulas.
- Aulas con menor ratio profesor-alumno.
- Maestros/as con una dinámica de clase más ajustada a las demandas y necesidades de los alumnos/as con trastornos del espectro autista.
- Maestros/as que impartan clase en el ciclo educativo correspondiente a la edad de los alumnos.

Por otro lado, se ha de considerar en qué área curricular se podría integrar un determinado alumno o alumna. Para ello se tendrá en cuenta la organización de la clase en la hora correspondiente a cada área. Por ejemplo, si la hora de educación física puede ser muy cambiante y tiene una dinámica más activa, clase podría ser desconcertante para algunos alumnos con trastornos del espectro autista. Hay que considerar la integración en clases que tengan (o que se presten) a una estructuración más estable, con una dinámica más estructurada y sin sobresaltos.

Es necesario destacar que, la integración del alumno o alumna debe estar apoyada por el monitor/a escolar o por el maestro/a tutor del aula específica, al menos en los estadios iniciales del proceso integrador. En función de la evolución de estas prácticas, se podría pasar a la tutorización por parte de algún compañero o compañera o, en el mejor de los casos, suprimir cualquier apoyo extraordinario.

Siempre que el alumno asista al aula ordinaria, llevará su trabajo preparado y perfectamente estructurado, para lo cual, previamente habrá sido entrenado en el aula específica para facilitar, de tal modo que comprenda y pueda desarrollar la tarea de la manera más exitosa posible.

Por último, los recreos, considerados como momentos de integración, pueden ser situaciones enormemente caótica para un alumno/a con trastornos del espectro autista. Por ello es necesario buscar formas de aprovechamiento de este tiempo. Una de ellas es desarrollar un recreo tutorizado en el cual, el alumno es acompañado por el monitor/a, por el maestro/a o por un compañero/a, sirviendo de mediador para la incorporación a determinadas dinámicas de interacción social que se llevan a cabo en el patio. Por otro lado, se puede pactar con el alumno (o incluirlo en su agenda) el uso del recreo como momento para poder hacer lo que le apetezca: si, por ejemplo, lo que le apetece es recorrer con la mirada las rejas del patio, podrá hacerlo, al igual que si le apetece estar solo. En cualquier caso, habrá que estar atentos a las conductas que el alumno desarrolle en el recreo y, si éstas son demasiado llamativas, será necesario informar al resto de los niños de las características del alumno con trastorno del espectro autista para que no sea objeto de burlas.

6. LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO Y LA INFORMACIÓN A LAS FAMILIAS

Sin ninguna intención de entrar a reseñar los aspectos formales por los que debería regirse la evaluación del alumnado de un aula específica de educación especial, se comenta, de manera somera, cómo se desarrolla esta evaluación en la práctica diaria.

La evaluación del alumnado, en general, debe ser un proceso continuo, en el que no interesan sólo los resultados, sino también, el propio proceso de aprendizaje. Para posibilitar una evaluación de estos pequeños logros que se van produciendo a lo largo del proceso y que van sirviendo de anclajes para el desarrollo de competencias mayores, el docente debe poner en funcionamiento toda una gama de estrategias de observación que le servirán para ir registrando los progresos del alumnado. En el caso concreto del alumnado con alguno de los trastornos del espectro autista, sería recomendable el uso de las siguientes estrategias:

Diario de clase

Cada día el docente puede ir anotando en una libreta aquellos acontecimientos que se han producido en cada jornada. De este modo se tendrá una idea clara de aquello que se ha trabajado, así como de los resultados que se han obtenido: Se sabrá si una actividad ha funcionado o no, se conocerá si se han producido incidentes reseñables y se podrá evaluar la propia práctica docente a través de un ejercicio de autorreflexión.

Registros de conductas

En muchas ocasiones, para interpretar las causas de determinadas conductas, es necesario llevar a cabo registros para el análisis funcional de las mismas. La recogida sistemática de información acerca de qué conductas aparecen, cuáles son sus antecedentes, sus consecuencias y cómo desaparecen nos puede ayudar a conocer la inten-

cionalidad de estos comportamientos y, desde ese conocimiento, se puede abordar la intervención con mayores posibilidades de éxito. Estos registros son válidos, tanto en los momentos de evaluación inicial como en el desarrollo de todo el proceso evaluativo del alumnado.

Grabaciones en vídeo

Aunque esta no es una práctica muy extendida entre los docentes, en el caso de este alumnado la grabación de las sesiones de trabajo (o de algunas de ellas) en vídeo, puede ser una herramienta de incalculable valor en el proceso de evaluación. El vídeo permite analizar determinadas situaciones que el docente no es capaz de percibir cuando está inmerso en ellas. De este modo, a posteriori, conoce cómo se ha desarrollado una determinada sesión de trabajo, cómo han respondido los alumnos ante una determinada actividad y, muy especialmente, podrá analizar la práctica desde una perspectiva privilegiada.

Todo este proceso de análisis será mucho más rico si de hace de manera compartida, es decir, si se celebran reuniones para intercambiar información entre todos aquellos que hayan estado implicados en el proceso educativo de estos alumnos.

Periódicamente, el tutor o la tutora del aula específica de educación especial emitirá un informe en el que, por un lado, se detallarán los aspectos trabajados con cada uno de los alumnos y se expondrá el grado de adquisición de los objetivos trabajados. Pero, tal vez, lo más relevante en estos informes sean las recomendaciones que, desde el aula específica, se le hacen a los padres. Puede ser de gran utilidad la realización de documentos en los que se expliquen a los padres procedimientos concretos de trabajo con sus hijos. Estos documentos pueden incluir fotografías e imágenes que faciliten la comprensión de la información que se intenta transmitir a los padres. La entrega de estos documentos pueden coincidir con los momentos de evaluación trimestral o, por el contrario, pueden ser entregados en cualquier otro momento del curso en el que se considere necesario.

Estos informes constituyen una de las principales vías de información a las familias, si bien, la información escrita debe ser completada con la celebración de reuniones a lo largo del curso para coordinar el trabajo de la escuela y la casa. No se debe olvidar que, la colaboración con las familias en el caso de este alumnado es absolutamente esencial para conseguir un cierto grado de generalización y transferencia de los aprendizajes.

7. ACTITUDES QUE DEBE DESARROLLAR EL DOCENTE

En una conferencia de Salvador Repeto apuntaba una idea que, desde el punto de vista de las actitudes del docente, resulta fundamental. Repeto que “toda conducta tiene una intencionalidad”. Desde esta afirmación se deriva una de las principales actitudes que debería desarrollar el docente que trabaje con este alumnado: la capacidad de observación y de interpretación. En múltiples ocasiones, los alumnos y alumnas con alguno de los trastornos del espectro autista, utilizan determinadas pautas de conducta para comunicarnos algo, es por ello que se debe estar atentos al establecimiento

de relaciones causa-efecto entre los comportamientos del alumnado y las contingencias inmediatas. Por poner un ejemplo, una rabieta suele ser una manera de pedir algo o de expresar descontento por alguna situación. No sería de extrañar que una rabieta de dimensiones considerables sólo esté indicando que el niño quiere agua o que no le gusta una determinada actividad. Otra de las cualidades o actitudes que el docente debería tener en cuenta es la paciencia. El aprendizaje de este alumnado puede ser (en la mayoría de los casos lo es) un proceso lento y complejo en el que no caben las prisas. El tutor o la tutora de un aula específica que escolarice preferentemente a alumnado con trastornos del espectro autista no debe esperar resultados inmediatos y, en consecuencia, no debe "perder los nervios" ante determinadas situaciones de clase. Este consejo es muy fácil de plasmar sobre un papel, pero, en la práctica no es tarea sencilla mantener la calma, por lo que son recomendables los respiros, es decir, salidas del aula (por ejemplo, para acompañar a algún alumno concreto en tareas de apoyo en aula ordinaria) de manera que se evite la permanencia absoluta en el mismo espacio dentro de la misma dinámica un día tras otro.

Por otro lado, el docente que se encargue de este tipo de aulas debe desarrollar una actitud **afectiva** en la que el alumno o la alumna sienta que se están estableciendo lazos afectivos. El acercamiento a sus juegos, la imitación de algunas de sus rutinas, la realización de juegos circulares primarios... pueden ser algunas de las pautas que podrían servir para un primer acercamiento a los niños y niñas con este tipo de trastornos. Esta recomendación puede resultar obvia, pero se encamina fundamentalmente a advertir acerca de lo contraproducente que puede ser el hecho de no establecer interacciones normales, simplemente porque el alumno o la alumna no las inicia. Muy al contrario, el docente debe propiciar estas interacciones, ofreciendo un modelo e incitando al alumnado a participar en esas relaciones.

La última de las actitudes a destacar es la colaboración. En la medida en que el docente encargado de estas aulas sea capaz de rodearse de personas que lo puedan acompañar en este complejo camino, se tendrán mayores posibilidades de éxito. Esta colaboración es necesaria con cualquiera de los sectores con los que se relacione: el Equipo de Orientación Educativa, el resto del Claustro de Profesores, el Equipo Directivo del centro, el monitor o monitora de educación especial, el maestro o maestra de audición y lenguaje, las familias, las asociaciones... Todos estos sectores pueden ser importantes apoyos en algún momento del proceso educativo que se desarrolle en el aula: unos como asesores, otros como ayudantes en algunas secciones del programa de intervención y otros, en algunos momentos, podrían servir incluso como confidentes o, por decirle de algún modo, como "pañuelo de lágrimas" con los que analizar los problemas, las dificultades y buscar alternativas.

8. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Artigas, J. y otros (2004): Un acercamiento al Síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Baron-Cohen, S. y Bolton, P (1998): Autismo: una guía para padres. Madrid: Alianza.
- Gortázar, P. (1993): Lenguaje y Autismo: descripción e intervención. Salamanca:Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de AETAPI.

- Murillo Bonilla, F. (2003): La puesta en funcionamiento de un aula específica para alumnos con trastornos del espectro autista. Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra. Ponencia presentada en el I Encuentro de Diversi-Red.

- Murillo Bonilla, F. (2004): La puesta en funcionamiento de un aula específica para alumnos con trastornos del espectro autista. Centros del Profesorado de la provincia de Sevilla. Ponencia presentada en el I Encuentro de Grupos de Trabajo y experiencias educativas en torno a las necesidades educativas especiales.

- Repeto, S. (1993): Ayudar al niño autista a desenvolverse en el medio social. Salamanca. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de AETAPI.

- Riviére, A. (1997): Tratamiento y definición del espectro autista: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. en Riviére, A y Martos, J. Tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Tortosa Nicolás, F. (2004): Tecnologías de ayuda en personas con trastornos del espectro autista: guía para docentes. Murcia: Centro de Profesores Murcia 1.

- Ventoso, R Y Osorio, I. (1997): El empleo de materiales analógicos como organizadores del sentido en personas autistas. En Riviére, A y Martos, J. Tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

[1] Citado por TORTOSA NICOLÁS, F. (2004): Tecnologías de ayuda en personas con trastornos del espectro autista: guía para docentes. CPR Murcia 1. Murcia.



Asociaciones de padres, madres y afectados

ASOCIACIONES DE PADRES, MADRES Y AFECTADOS

CAE CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA

C/ Guadiana, 38. 28224 Pozuelo de Alarcón. Madrid
Tel.: 913 515 420. Fax: 913 510 277

FEDERACIÓN ANDALUZA DE ASOCIACIONES DE PADRES CON HIJOS AUTISTAS

E-mail: autismoandalucia@hotmail.com
C/ Bergantín, 2- Blq A. Local 1. 41012 - Sevilla
Tel.: 954 24 15 65 . Fax: 954 21 15 65

ASOCIACIÓN DE PADRES DE NIÑOS AUTISTAS Y OTROS TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN DE ALMERÍA Y SU PROVINCIA (APNAAL)

C/ Pérez Galdós, 22- 8º - 2º
04006 ALMERÍA
Teléfono: 629 42 71 59 . Fax 950 22 03 32

ASOCIACIÓN DE PADRES DE NIÑOS AUTISTAS DE CÁDIZ (APNA)

C/ Rosadas s/n.
11510 PUERTO REAL (CÁDIZ)
Telf. : 956 47 45 63
Fax: 956 47 26 08

ASOCIACIÓN DE PADRES DE AUTISTAS Y T.G.D. DE CÓRDOBA

C/ San Juan de la Cruz, nº 9
14007 CÓRDOBA
Teléfono. 957 49 25 27
Fax: 957 49 25 27

ASOCIACIÓN DE PADRES DE NIÑOS Y ADULTOS AUTISTAS DE GRANADA “AUTISMO GRANADA”

Avda. Argentinita, s/n
18014 GRANADA
Teléfono: 958 17 22 64
FAX: 958 17 22 64

ASOCIACIÓN ONUBENSE "ANSARES" DE PADRES Y AMIGOS DE PERSONAS CON AUTISMO Y TRASTORNO PERSONALIZADO

E-mail: AS-ANSARES@terra.es
C/ Padre Andivia, 10 – Entreplanta 21003 Huelva
Tel.: 959 28 01 14. Fax: 959 25 99 47

ASOCIACIÓN PROVINCIAL DE PADRES DE NIÑOS AUTISTAS "JUAN MARTOS PÉREZ".

C/ Juego de Pelotas, nº 8, 2º dcha.
23740 ANDÚJAR (JAÉN)
Teléfono y Fax: 953 50 24 56

ASOCIACIÓN DE PADRES DE NIÑOS AUTISTAS DE JAÉN "ARCÁNGEL"

E-mail: autismoarcangel@terra.es
Camino Fuente de la Peña, 53. 23002 Jaén
Tel.: 953 23 42 83. Fax: 953 25 41 25

ASOCIACIÓN DE PADRES DE NIÑOS Y ADULTOS AUTISTAS DE MÁLAGA

E-mail: autismomalaga@terra.es
Urb. Santa Cristina C/ Obsidiana, 1 (Torre Alfa)29006 Málaga
Tel.: 95 233 69 50. Fax: 95 233 69 50

ASOCIACIÓN DE PADRES DE NIÑOS AUTISTAS Y OTROS TRASTORNOS PROFUNDOS DEL DESARROLLO DE SEVILLA

E-mail: apdasevi@teleline.es
Avd. del Deporte, s/n - C.I.R. "Ángel Rivière"- 41020 Sevilla
Tel.: 95 440 54 46 - 95 444 31 75 Fax: 95 440 78 41

ASOCIACIÓN ASPERGER ESPAÑA

http:://www.asperger.es
E-mail: infor@asperger.es
Apartado de correos 244. 28080. Madrid
Teléfono: 639 36 30 00. Fax: 956 18 36 62

ASOCIACIÓN ASPERGER ANDALUCIA

http://www.asperger.es
http://es.groups.yahoo.com/group/Asociacion-Asperger-Andalucia/
E-mail: aspergerandalucia@hotmail.com
Teléfonos: 678 88 13 72

DIRECCIONES DE INTERNET

www.asperger.es
Página oficial de la Asociación Asperger España. Vínculos hacia otras páginas, foros e información sobre eventos y asociaciones.

www.asperger.es/reg-and.html
Página de la Asociación Asperger de Andalucía. Información diversa, enlaces, eventos, testimonios.

http://home.vicnet.net.au/-asperger/:
Asociación de padres de niños diagnosticados con Síndrome de Asperger desde los 3 años hasta la edad adulta.

sid.usal.es
Servicio de Información sobre Discapacidad. Información desde diversos organismos oficiales respecto a recursos, ayudas, convocatorias, etc.

www.autismo.com
Página Autismo España. Artículos, información diversa y actualizada relacionada con el autismo y otros trastornos del desarrollo.

autism-society.org
Sociedad Americana de autismo. Aspectos teóricos y prácticos e información variada también en español.

www.autismconnect.com
Actualizaciones constantes.



es.geocities.com/sindromedeasperger
Incluye un tríptico informativo, muy útil como material de divulgación.



www.grandin.com/spanish/autismo.pensamiento.visual.html
Página personal de Temple Grandin.

www.geocities.com/lucioric2000/espanol/principa.html
Página personal de Lucio, donde desde su vivencia personal, cuenta aspectos de su vida, sus dificultades, su recuperación, la importancia de su familia, y su visión del Autismo y el Síndrome de Asperger.

http://es.groups.yahoo.com/group/Asociacion-Asperger-Andalucia/
Foro específico de Asociación Asperger de Andalucía.

www.melodysoft.com/cgi-bin/foro.cgi?ID=ASPERGERCASTELLANO
Foro de encuentro, con diversos testimonios personales.

Melodysoft

http://groups.msn.com/SindromedeAsperger1
Foro con aportaciones personales y enlaces.

INDICE DE CONTENIDOS DEL DVD

El DVD que acompaña a las tres monografías "Los trastornos generales del desarrollo. Una aproximación desde la práctica" tiene la finalidad de complementar los materiales que para la práctica docente se incluyen en los tres volúmenes. Los contenidos del DVD son los que a continuación se relacionan.

- **Libros**

Se incluyen los tres volúmenes en formato PDF para facilitar su difusión y su utilización por parte del profesorado

  - Volumen I: Los trastornos del espectro autista
  - Volumen II: El síndrome de Asperger. Respuesta educativa
  - Volumen III: Prácticas educativas y recursos didácticos

- **Material audiovisual**
  - Vídeo: "El trabajo en el aula especializada del CEIP "Los Campanales", Las Lagunas, Mijas (Málaga), de María Jesús Fernández Heredia, Ana Eva Bravo Lozano y María del Carmen Martín Rodríguez.
  - Presentación (PowerPoint) con imágenes y vídeos: "El Autismo", de Rosa Álvarez, María Feliciana Amorín Brenes, María Montero de Espinosa y Guillermo Robledo Gómez.

- **Voy a hacer como si...**

Aplicación informática para el trabajo en imaginación en personas con trastornos del espectro autista, Gerardo Herrera, Universidad de Valencia. Instituto de Robótica y Grupo de Dificultades de Aprendizaje

- **Materiales Multimedia para el desarrollo del Sistema de Comunicación Total Habla-Signada**

Recopilación de 811 signos (vocabulario) para facilitar el conocimiento directo del mismo y el uso nuevas y múltiples aplicaciones didácticas (agendas, cuentos, carteles de señalización o aplicaciones en formato electrónico). Consejería de Educación y Ciencia de la Región de Murcia, 2004.

- **PEAPO (PROGRAMA DE ESTRUCTURACIÓN AMBIENTAL POR ORDENADOR)**

Una herramienta de uso cotidiano para los alumnos/as con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos generalizados del desarrollo. Facilita la elaboración de agendas visuales. Luis P. de la Maza, José Blas y Alberto Rodríguez

- **MATERIAL SOBRE AUTISMO Y SÍNDROME DE ASPERGER**

Reúne la documentación publicada por diferentes organismos oficiales y la correspondiente a Jornadas sobre autismo y Asperger.

  - Otras publicaciones
    - Guía para la atención educativa del alumnado con autismo. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
    - Orientaciones para el funcionamiento de las aulas TGD. Consejería de Educación del Gobierno Vasco.
    - Tecnología de ayuda en personas con trastornos del espectro autista: Guía para docentes. Francisco Tortosa Nicolás, C.P.E.E. Autismo "Las Boqueras" (Murcia)
    - Acercamiento al síndrome de Asperger. Equipo DELETREA y Josep Artigas. Asociación Asperger España.
  - MATERIAL DE LAS I JORNADAS DE **COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA** (MURCIA)
  - MATERIAL DE LA I JORNADA CIENTÍFICO-SANITARIA SOBRE **ASPERGER**